

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА**

*МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ*

Армавир  
АГПУ  
2016

**Научные редакторы –**

**А.Р. Галустов** – ректор ФГБОУ ВО «АГПУ», доктор педагогических наук, профессор  
**Ю.П. Ветров** – проректор по научно-исследовательской и инновационной деятельности  
ФГБОУ ВО «АГПУ», доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей  
школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования

**Ответственные редакторы –**

**А.М. Дохойн** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной,  
специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»  
**Н.К. Андриенко** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, истории  
педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»  
**Е.А. Колодняя** – зав. отделом подготовки кадров высшей квалификации ФГБОУ ВО «АГПУ»  
**М.Г. Назаретян** – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной  
практики ФГБОУ ВО «АГПУ»

П 24 **Педагогика и психология XXI века:** материалы Международной научно-практической  
конференции / науч. ред.: А. Р. Галустов, Ю. П. Ветров; отв. ред.: А. М. Дохойн,  
Н. К. Андриенко, Е. А. Колодняя, М. Г. Назаретян. – Армавир: РИО АГПУ, 2016. – 128 с.

ISBN 978-5-89971-509-9

В сборнике «Педагогика и психология XXI века» рассматриваются современные  
проблемы педагогики и психологии. Излагаются и обобщаются теоретические, методи-  
ческие, психолого-педагогические основы деятельности специалистов образовательной  
сферы. Представленные исследования дают возможность ознакомиться с опытом  
современной, отечественной и зарубежной науки.

*Печатается в авторской редакции*

УДК-37:159.9"20"  
ББК-74

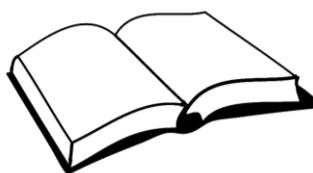
ISBN 978-5-89971-509-9

© Авторы статей, 2016  
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский  
государственный педагогический университет», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>АНДРИЕНКО А.В.</b> Специальные педагогические способности школьного учителя математики.....	5
<b>АНДРИЕНКО Н.К., КОЧНОВА О.Н.</b> Организация работы детского сада как открытой системы.....	7
<b>БЕЛЯКОВА А.М.</b> Ценностные ориентиры современного молодого поколения на примере детской периодики.....	11
<b>ВАРЕЦА Е.С.</b> Особенности прохождения психологической инициации у девушек.....	13
<b>ГЕРЛАХ И.В., СЕЛИЩЕВ С.М.</b> Применение игровых технологий в патриотическом воспитании подростков и молодёжи: из опыта работы молодёжной общественной организации.....	17
<b>ГЛАДЧЕНКО В.Е., ТИМОВА М.М.</b> Влияние игры на развитие интеллекта у ребёнка старшего дошкольного возраста.....	21
<b>ГРИГОРЯН Л.Г.</b> Воспитание правильного поведения детей на занятиях.....	24
<b>ДОРОХИНА О.В.</b> Концептуальные подходы к изучению личности.....	27
<b>ДОХОЯН А.М.</b> Научно-исследовательская работа как одно из приоритетных направлений работы кафедры.....	29
<b>ЖИВОГЛЯД М.В., КАГИЯН С.М.</b> Теоретические основы подготовки студентов педагогического вуза к работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).....	32
<b>ЖИРИНА О.С.</b> Повышение системы эффективности персонала с помощью системы КРІ.....	35
<b>ЗВЫКОВА Е.Л.</b> Трудовое воспитание подрастающего поколения.....	37
<b>ИБРАГИМОВА И.Н.</b> Особенности изучения педагогических дисциплин на гуманитарных факультетах.....	39
<b>КАЧАЛОВА А.В., ТАРАСЬЯН Н.А.</b> Психологические особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте.....	42
<b>КОВЕНКО В.А., ВАРЕЦА Е.С.</b> Трудности подросткового возраста.....	44
<b>КОСТЕНКО А.А., ТЕРСАКОВА А.А.</b> Причины возникновения социальной запущенности в современных молодых семьях.....	46
<b>ЛУГОВСКАЯ И.А.</b> Сюжетно-ролевая игра.....	51
<b>ЛУКАШ С.Н., ЭПОЕВА К.В.</b> Воспитание «российскости» – важнейшая задача всех социальных институтов общества..	52
<b>МАЛИКОВА И.Н.</b> Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе: подходы к понятию.....	56
<b>МАЛЫГИНА Т.С.</b> Формирование игровых умений у детей.....	59
<b>МАРТЫНЕНКО А.С., ВАРЕЦА Е.С.</b> Особенности проявления самооценки и застенчивости в дошкольном возрасте.....	60
<b>МАТОСЯН М.Г.</b> Проблема формирования правовой компетентности родителей.....	63
<b>НАЗАРЕТЯН М.Г., САРГИСЯН Е.С.</b> Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы.....	65

<b>НОВАКОВСКАЯ Н.Е.</b>	
Современные подходы к реализации системы патриотического воспитания дошкольников в условиях ДОУ.....	67
<b>ОЛЕШКО Т.И.</b>	
Особенности работы психолога с подростками, увлечёнными компьютерными играми.....	70
<b>ПЕТРОСЯН С.К.</b>	
Самореализация как основа профессионального роста.....	73
<b>ПЛОТНИЧЕНКО Н.А., ИСАУЛОВА О.В.</b>	
Полипедагогический аспект организации детского туризма в ДОУ № 80.....	74
<b>ПЛУЖНИКОВА Е.А., РОСЛЯКОВА Н.И.</b>	
Проектирование развивающей среды одарённых детей в системе «ШКОЛА-ВУЗ».....	77
<b>ПОПОВА А.А.</b>	
Психологические основы обеспечения безопасности личности в экстремальных ситуациях.....	80
<b>СЕМЕНАКА С.И., АНИСИМОВА И.А.</b>	
Психолого-педагогическое просвещение родителей детей раннего возраста в условиях консультационного пункта.....	85
<b>СОГОЯН С.С.</b>	
Актуальные проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения .....	88
<b>СЕЧКАРЕВА Г.Г., ДУБОВАЯ Д.А.</b>	
Коммуникативная компетентность как сущностный компонент педагогической культуры педагогов ДОУ.....	92
<b>ТВЕЛОВА И.А.</b>	
Психологические основы успешного родительства.....	96
<b>ХРИСТОФОРОВА Е.Д.</b>	
«Социальная адаптация» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе: подходы к понятию.....	100
<b>ЧУПЕКО А.А., ВАРЕЦА Е.С.</b>	
Особенности межличностных отношений в группе сверстников в младшем школьном возрасте.....	102
<b>ЧУРИЛОВА Т.Ю.</b>	
Наблюдение как метод ознакомления с природой.....	105
<b>ШАБАШОВА Е.Н.</b>	
Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста.....	107
<b>ШИХОВЦОВ К.В.</b>	
Психологические условия развития учебной мотивации курсантов лётных училищ в образовательном процессе.....	113
<b>ШКРЯБКО И.П.</b>	
Коррекция эмоциональной тревожности при подготовке учащихся 9 классов к ОГЭ.....	115
<b>ШКУРОПИЙ К.В., ШКУРОПИЙ Г.В.</b>	
Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младшего школьника.....	119
<b>ЯКУБОВА Т.И.</b>	
Методы формирования эстетического отношения старших дошкольников к декоративно-прикладному искусству Кубани.....	122
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	125



## **СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Новый ФГОС ВПО требует формирования у студентов компетенций, включающих в себя ряд профессиональных знаний, умений, развития педагогических способностей. Нами изучены компоненты структуры специальных педагогических способностей школьного учителя математики.

*Ключевые слова:* специальные педагогические способности школьного учителя математики, гибкость мышления, пространственное воображение.

Перестройка высшего педагогического образования с учётом требований ФГОС ВПО направлена на совершенствование профессиональной подготовки учительских кадров. Именно от учителя в огромной степени зависит успех в подготовке учащихся как высококвалифицированных, социально активных граждан нашего общества. Высокий уровень профессиональной подготовки учителя связан с формированием у него тех компетенций, которые предусмотрены ФГОСом. Это, прежде всего, высокий уровень развития профессиональных знаний, умений, педагогических способностей школьного учителя. Педагогические способности представляют собой индивидуально-психологические особенности, свойства личности, отвечающие требованиям педагогической деятельности и определяющие сравнительно быстрое и лёгкое овладение этой деятельностью и достижение в ней высоких результатов [1].

Важная роль в решении задач, выдвигаемых научно-технической революцией, возлагается на совершенствование преподавания в школе предметов естественнонаучного цикла, среди которых особое место отводится математике. И это не случайно. В современных условиях превращения науки в непосредственную производительную силу общества математика является языком науки и техники. С её помощью моделируются и прогнозируются многие явления и процессы, происходящие в природе и обществе. В силу этого более совершенная математическая подготовка выпускников средней школы является необходимым условием ускорения научно-технического прогресса. И это предъявляет высокие требования к личности учителя математики.

Результатом проведённого экспериментального исследования профессионально значимых качеств личности школьного учителя математики нами была разработана структура его специальных педагогических способностей. В неё вошли такие компоненты как высокий уровень логического мышления в процессе преподавания математики, гибкость математического мышления в процессе решения экспериментальных задач, пространственное воображение. В окончательную эталонную структуру специальных педагогических способностей вошло 12 компонентов, которые были профанированы опытными учителями математики (экспертами) по уровню их значимости для успешности в деятельности учителя математики [2].

Условно было выделено 3 блока способностей.

Первый блок – способности, имеющие основополагающее значение в структуре специальных педагогических способностей, обеспечивающие учителю формирование у учащихся заинтересованного отношения и самостоятельного изучения математики. Сюда вошли:

1. *Широкий математический кругозор учителя*, предполагающий постоянное стремление совершенствовать свои математические знания, умения и навыки, быть постоянно в курсе всего нового, что появляется в научно-популярной литературе по различным отраслям математических знаний и что может вызвать интерес у учащихся на уроке. Широта математического кругозора выражается в умении учителя добывать новые математические знания из различных источников, использовать добытую информацию в работе с детьми как на уроке, так и во внеурочное время.

2. *Способность организовывать самостоятельную умственную деятельность учащихся* проявляется в процессе изложения учителем нового материала и при решении математических задач. Эта способность позволяет учителю правильно определить цели и задачи урока, выбрать наиболее эффективные дидактические средства, адекватные этим целям и задачам, правильно определить последовательность необходимых умственных действий при решении задач, доказательстве теорем, вычленив при этом слабое звено в мыслительном процессе отдельных учеников, определять психологические и методические причины затруднений и ликвидировать их, побуждать различными способами учащихся к активной мыслительной деятельности, включая их в самостоятельный поиск истины.

3. *Способность увлечь учеников математикой, привить им любовь к предмету* выражается в умении учителя создавать доброжелательную атмосферу общения, творчества, радости от тех небольших математических «открытий», которые совершаются каждодневно при решении задач, доказательстве теорем, изучении новых математических понятий и фактов. Учитель математики, стремясь привить любовь к своему предмету каждому ученику, должен уметь показать красоту математики при всей её кажущейся сухости. Уроки, наполненные интересными фактами из истории математики, данными современной науки, играют важную роль в формировании мировоззрения учащихся, оживляют урок, повышают интерес к предмету.

Второй блок – способности учителя, благоприятствующие умственному развитию школьников, развитию их математической способностей:

4. *Высокий уровень развития логического мышления* в процессе преподавания математики предполагает наличие у учителя таких качеств, как чёткая расчленённость хода рассуждения, полноценность аргументации, умение обнаруживать отсутствие необходимых звеньев рассуждения. Помимо этого, учитель, обладающий данным качеством, способен успешно вести целенаправленную работу по развитию логического мышления у учащихся, воспитанию у них математической культуры.

5. *Гибкость математического мышления* учителя представляет собой способность, обеспечивающую учителю свободный переход от одной мыслительной операции к другой, с прямого хода мысли на обратный. Гибкость мышления позволяет отказываться от неверного хода рассуждения, выражается в отсутствии «шаблонности» мышления, в сообразительности, в выборе наиболее рационального хода мысли, в математической смекалке учителя. Обладая гибким математическим мышлением, учитель способен легко выводить учащихся из тупиков логического рассуждения, учит умело преодолевать «шаблоны» мышления.

6. *Способность творчески перерабатывать методическую и математическую информацию* проявляется в умении учителя из всего обилия научно-методической информации выбирать то, что наиболее оптимальным образом может быть использовано на уроке. Творчески работающий учитель не ограничивается рамками методических постулатов, а стремится разнообразить арсенал используемых им методических находок. У такого учителя на уроке царит атмосфера творчества. Практически каждый ученик в поиске своего решения математической проблемы. Во всех этих случаях учитель умело стимулирует самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, управляет процессом творчества.

7. *Способность чётко, лаконично и доступно излагать мысль*. Успешно работающего учителя математики отличает немногословие в изложении нового материала, ибо за обилием слов ученику трудно следить за логикой рассуждения учителя. Однако лаконичность не предполагает одного только краткого по форме и свёрнутого по содержанию изложения. В случае необходимости учитель умеет делать свою мысль доступной каждому ученику. В этом – высокий профессионализм учителя.

8. *Способность делать математическую проблему наглядной* позволяет учителю математики методически грамотно осуществлять на уроке принцип наглядности. Не секрет, что, когда наглядность используется лишь как средство иллюстрации, методы преподавания используются так, что понижается активность мысли учащихся и одновременно перегружается их память. И наоборот, повышение самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе связано с усилением роли наглядности как источника знаний.

Третий блок – способности, имеющие вспомогательное значение и позволяющие учителю успешно осуществлять свою многостороннюю профессиональную деятельность.

9. *Математическая память* – память на математические отношения, схемы, формулы, рассуждения, доказательства и методы решения задач. Если для ученого-математика вовсе не требуется особая память на конкретные формулы, то для учителя математики это необходимо. У хорошего учителя вряд ли возникает необходимость часто пользоваться справочниками для воспроизведения математических формул. Такая информация хранится у него в памяти, и в любой момент он может её использовать. Математическая память обеспечивает логическое запоминание обобщённой математической информации, её хранение и воспроизведение.

10. *Пространственное воображение* – это такие индивидуально-психологические качества человека, которые позволяют мысленно создавать пространственные образы или схематические конструкции изучаемых объектов и выполнять над ними операции, соответствующие тем, которые должны быть воспроизведены над самими объектами. Пространственное воображение не является компонентом собственно математических способностей школьника. Однако для успешного

обучения детей математике учитель должен обладать хорошо развитым пространственным воображением, обеспечивающим лёгкость в работе с пространственными образами, особенно в процессе преподавания геометрии.

11. *Способность постоянно видеть возможность практического применения математических знаний и доведение этой возможности до учащихся* проявляется в умении учителя устанавливать межпредметные связи и внутрипредметные отношения, насыщать излагаемый материал фактами из обыденной жизни, убеждать учащихся в том, что источником возникновения и развития математики являются практические задачи, предъявляемые человеку самой жизнью. Знания учащихся у учителей, обладающих этой способностью и успешно её реализующих, лишены формализма, наполнены практическим содержанием.

12. *Вычислительные способности* необходимы учителю математики для успешности в своей профессиональной деятельности, хотя они и не входят в структуры собственно математических способностей. Вычислительные способности проявляются в умении быстро считать в уме (с помощью различных приёмов рационального устного счёта), производить сложные преобразования алгебраических выражений (а для этого нужно иметь в памяти достаточный арсенал алгебраических формул), легко ориентироваться в методах решения стандартных задач.

Далее в процессе обработки статистического материала был осуществлён корреляционный анализ полученных данных, была составлена программа развития у студентов физико-математического факультета компонентов специальных педагогических способностей школьного учителя математики.

#### **Примечания**

1. Крутецкий, В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М., 2009. – 112 с.
2. Структура специальных педагогических способностей учителя математики и психологические условия их формирования : учебно-методическое пособие / под ред. А. В. Андриенко. – Армавир, 2010. – 35 с.

**Н.К. Андриенко, О.Н. Кочнова**

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ДЕТСКОГО САДА КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ**

Глубинные изменения, происходящие в системе дошкольного образования, вызваны:

- возрастающими требованиями современного общества к качеству предоставляемых образовательных услуг;
- признанием приоритета семьи в воспитании и социализации детей дошкольного возраста;
- необходимостью пересмотра модели функционирования дошкольных образовательных организаций.

В свете данных требований весьма актуальной представляется проблема оптимизации развития системы дошкольного образования. Основным механизмом этого процесса является поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности дошкольной образовательной организации, что выражается в переходе учреждения в режим открытости (открытости к жизни, миру, культуре, природе, сфере социальных действий, другим людям, открытость для различных убеждений, диалога, межличностного и межгруппового общения) и исследования новых качественных изменений соответствующих насущным потребностям детей, родителей, педагогов.

Системный подход в организации работы детского сада побуждает к выявлению механизмов функционирования дошкольной образовательной организации (ДОО) как системы с ее основными признаками.

Понятие системы относится к числу основополагающих и используется в различных научных дисциплинах и сферах человеческой деятельности. Существует достаточно большое количество дефиниций понятия «система», различия в которых определяются областью научного знания и целью исследования.

Применительно к нашей работе наиболее подходящим является определение, предложенное В.Н. Волковой и А.А.Денисовым. Они рассматривают систему как совокупность объектов,

объединенных связями так, что они существуют (функционируют) как единое целое, приобретающее новые свойства, которые отсутствуют у этих объектов в отдельности [1].

Системный подход определяется рядом исходных положений – принципов, основными из которых являются: целостность, иерархичность, структуризация, множественность, системность. Последний принцип, по своей сути, объединяет все остальные принципы, поскольку гласит, что каждый объект может обладать всеми признаками системы [2].

*Принцип целостности* свидетельствует о том, что все элементы системы связаны между собой определенными отношениями и представляют собой единое целое. То есть, все они подчинены общим принципам, целям и задачам.

*Принцип иерархичности* представляет собой совокупность элементов системы, имеющих определенное значение, где каждый элемент подчиняет себе другие элементы системы или сам подчинен другим элементам.

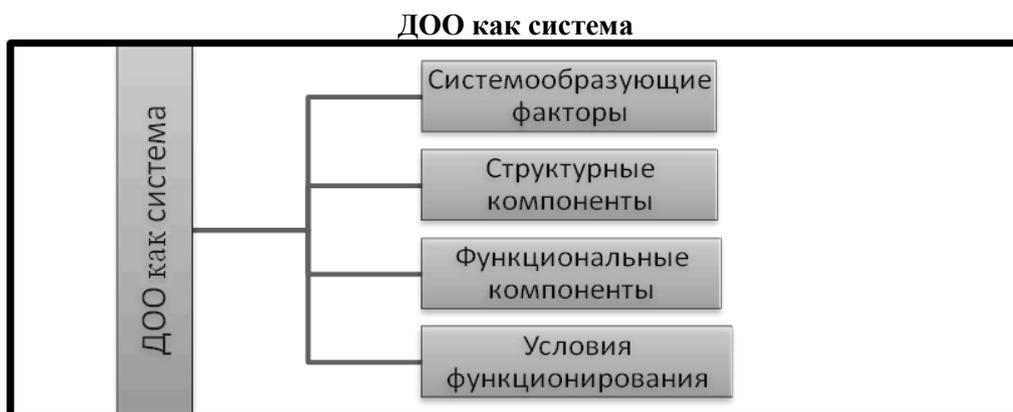
*Принцип структуризации* предполагает объединение различных элементов системы в отдельные подсистемы на основании определенного признака. Каждая из таких подсистем также может иметь различные связи с другими подсистемами.

*Принцип множественности* заключается в возможности использовании множества различных моделей для описания каждого отдельного элемента и всей системы в целом.

С этих позиций современная дошкольная образовательная организация может рассматриваться как социально-педагогическая структура, включающая сложную взаимосвязь отношений, деятельности, общения, ценностей; материальных и технических условий, правовых и нравственных норм. При этом указанные взаимодействия порождают особые качества этого учреждения как целостной системы: эмоциональный климат, интеллектуальную, нравственную сферу и культуру, общественное мнение и авторитет среди родителей воспитанников.

Если педагогический коллектив дошкольной образовательной организации учитывает тенденции современного времени, процессы модернизации, происходящие в образовании, его отношения с социальными партнерами поднимаются на новый качественный уровень. Дошкольная организация приобретает новые качества, открывающие широкий простор для разнопланового сотрудничества, делающие ее принципиально открытой для родителей и других социальных институтов. Подобная трансформация способствует превращению ДОО в культурный центр семейного досуга и общественной жизни.

Таким образом, ДОО как система – сложное социальное психолого-педагогическое образование, состоящее из совокупности системообразующих факторов, структурных и функциональных компонентов, условий функционирования [2].



Системообразующие факторы представлены документами (концепцией, основной образовательной программой, программой инновационной деятельности), в которых фиксируется совокупность ведущих идей, цели и результаты деятельности ДОО.

В качестве структурных компонентов выступают управляющая и управляемая системы, в состав которых входят воспитатели, родители, дети, а также технологии деятельности субъектов всех уровней управления, направленные на реализацию программного содержания в ДОО.

Функциональные компоненты определяются назначением управленческих функций в ДОО (аналитико-диагностической, мотивационно-стимулирующей, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-оценочной, регулятивно-коррекционной) по форме

взаимосвязанной деятельности в системе «педагог-ребенок-родители» и соответствующих подсистемах.

Условия функционирования определяются существующими пространствами деятельности ДОО: медико-валеологическим, социальным, психологическим и педагогическим, а также временными рамками и психофизиологическими особенностями участников воспитательно-образовательного процесса.

Основным результатом функционирования открытой системы становится успешное взаимодействие с социумом, осваивая которое, ДОО сама становится мощным средством социализации личности.

#### ***Структурно-функциональная модель деятельности ДОО как открытой системы***



*Пространство развития ДОО:* кадровое, информационное обеспечение; материально-техническая база, ресурсы; управляющая система.

*Пространство развития ребенка:* предметно-развивающая среда; образовательное пространство; дополнительное образовательное пространство; социальная ситуация развития; медицинское, социальное, психолого-педагогическое сопровождение; детское сообщество.

*Пространство развития педагогов:* система стимулирования и мотивации; мастерство и профессионализм; сотрудничество, сотворчество; педагогическое сообщество (социально-психологический климат в коллективе, сплоченность, сотворчество, сотрудничество).

*Пространство развития родителей:* включенность семьи в ДОО (степень интегрированности); преемственность и единство требований ДОО и семьи; взаимоотношение родителей в семье; стиль воспитания в семье; родительское сообщество.

Детский сад как «открытая» дошкольная образовательная организация имеет многофункциональный характер. В его деятельности преобладают тенденции к расширению и укреплению взаимодействий с жизнью, всеми социальными институтами среды – семьей, предприятиями, культурно-просветительными учреждениями, общественными организациями, местными органами власти и т.д. Расширение образовательного пространства ДОО становится одним из важнейших ресурсов реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

В соответствии с темой и целью инновационной деятельности ДОО центр тяжести в обучении и воспитании детей может быть перенесен на художественно-творческие или интеллектуальные направления детской деятельности, но при этом ДОО создаёт все необходимые условия для полноценного разностороннего развития ребёнка.

На современном этапе обновления дошкольной образовательной политики уделяется большое внимание проблемам семьи, семейного воспитания, сотрудничества семьи и образовательного учреждения. Поэтому важнейшим условием совершенствования системы дошкольного воспитания является деятельность педагогов, ориентированная на освоение новых инновационных форм взаимодействия с родителями.

Семья и дошкольные учреждения – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Роль семьи в воспитании и развитии ребенка нельзя недооценивать. Главной особенностью семейного воспитания признается особый эмоциональный микроклимат, благодаря которому у ребенка формируется отношение к себе, понимание своей значимости, самооценка. Дошкольное учреждение также играет важную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно.

В документах Министерства образования и науки Российской Федерации рассматривается обновленная образовательная стратегия по созданию оптимальных условий для успешного воспитания, развития дошкольников, взаимодействия с родителями, социальными партнерами [3].

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед дошкольной образовательной организацией является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка» [3, ст. 44].

Разработка федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) отвечает новым социальным запросам, одним из которых выступает организация взаимодействия образовательного учреждения с семьями воспитанников, во-первых, для успешной реализации основной общеобразовательной программы ДОО, во-вторых, для повышения уровня педагогической культуры родителей. Педагогическая культура родителей – один из самых действенных факторов воспитания и социализации дошкольников[4].

Нормативно-правовой основой для развития сетевого взаимодействия является *Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. Глава 2, статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ.*

В нем отмечается, что в реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные, медицинские, культурные, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [3].

#### ***Взаимодействие с социумом***

##### ***Задачи:***

- развитие и укрепление взаимодействия всех участников воспитательного процесса;
- развитие и совершенствование межведомственного взаимодействия между учреждениями социума и ДОО;
- создание необходимых условий для участия родителей в воспитательном процессе;
- развитие воспитательных взаимоотношений с учетом особенностей микрорайона и социума.

Таким образом, современный детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой — педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами. Следовательно, получается, что социальное партнерство — взаимовыгодное взаимодействие различных секторов общества, направленное на решение социальных проблем, обеспечение устойчивого развития социальных отношений и повышение качества жизни, осуществляемое в рамках действующего законодательства.

#### ***Примечания***

1. Волкова, В. Н. Теория систем: учебное пособие / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – М. : Высшая школа, 2006.
2. Игнатъева, А. В. Исследование систем управления: учеб. пособие для вузов / А. В. Игнатъева, М. М. Максимцов. – 2-е изд., перераб. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384).

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ ПЕРИОДИКИ**

Рассматривая проблему нравственных идеалов, объединяющих ценности, идейные ориентиры современных детей, нравственного выбора в условиях поиска новой идентичности, ценностные ориентации молодёжи как самой важной и динамичной части российского общества, которые первыми претерпевают изменения, вызванные различными процессами, происходящими в жизни страны.

Термин «идеология» был введён в научный оборот французским мыслителем начала 19 в. Антуаном Луи Клодом Дестюд де Траси. Он был последователем изучения гносеологии Дж. Локка, который ввёл данный термин для обозначения учения об идеях. Идеалы личности формируют её нравственные качества и принципы, реализуемые в практической деятельности. Духовно-нравственные ценности как структурный элемент системы ценностей сформировались деятельным опытом предшествующих поколений и передавались человеку по закону наследственности. Например, у Н.А. Бердяева духовные ценности образуются единством (совокупностью) познавательной, нравственной, художественной жизнью человека, общения в любви. Формирование нравственных ценностей субъекта (индивида, социальной группы) определяется, с одной стороны, существующей в обществе системы нравственных ценностей, с другой, потребностями самого субъекта в духовном, как необходимом условии жизнедеятельности. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания». Нравственные идеалы играют «программную» роль, связанную с глубоким осмыслением действительности. В идеалах всегда находят воплощение элементы морали будущего, чем и обусловлен программный характер. Идеалы личности формируют её нравственные качества и принципы, реализуемые в практической деятельности. Нравственные принципы раскрывают нравственную сущность человека, определяют характер его взаимодействия с другими людьми, нравственную ориентацию в целом. В формировании нравственных ценностей самооценка играет важную роль. Она позволяет человеку практически осмысливать, анализировать свои действия, намерения, призывать к работе совесть, чувство стыда, долга, ответственности, справедливости. В изучении духовно-нравственных ценностей детского сообщества, следует обратить внимание на выявление её нравственной позиции, которая представляется как единство знаний, убеждений, оценки поведения. Наиболее важным является выявление нравственной информированности, этических знаний, нравственных убеждений, нравственного поступка (поведения).

Характеризуя нравственный облик современных детей, целесообразно отметить то, как они проводят свой досуг. Чтением регулярно занимается лишь 20 % детей. По сравнению с советским временем, когда чтением занималось 80 % детей, современных школьников очень сложно вовлечь в этот продуктивный вид деятельности. Например, журнал для младших школьников «Для маминых помощников» выпускается и представляется юным читателям с помощью метода сказкотерапии. Его основной целью является привитие детям с малых лет самое главное из воспитания человека – это милосердие и добродетель, развитие чувства взаимопомощи и познания Мира Единого с помощью изучения законов естествознания, химии, развития ощущений происходящих процессов в живых и неживых объектах. Обучение конкретизации реализации своих фантазий и восприятия мира проводит профессор Физикон, который знакомит юных программистов с IT-технологиями. Волшебная Кисточка и Флейта погружат детей в гармоничный мир творчества. Это интерактивный журнал, где дети являются корреспондентами и фоторепортёрами, художниками и поэтами, сказочниками и музыкантами. Юные читатели задают вопросы профессионалам для выбора профессии и налаживания психически правильных взаимоотношений друг с другом. Журнал содействует развитию и воспитанию у наших детей активной жизненной позиции, популяризации здорового образа жизни, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения. С малых лет формируется у детей личностная ответственность и культура поведения, популяризуются те ценности и качества личности, которые позволяют человеку обрести себя и раскрыть свой внутренний мир.

Русская пресса для юных читателей в отличие от взрослых началась с журналов. До середины 17 в. детской литературы не существовало. Первым детским журналом в мире стал «Лейпцигский еженедельный листок» (1772-1774 г.), издававшийся в Германии. Через три года

специальное детское периодическое издание «Детское чтение для сердца и разума», главным редактором которого был русский просветитель Новиков, - стало выходить в России, в Москве. Условно в развитии отечественной детской журналистики можно выделить два периода: дореволюционный и послереволюционный. В 60-е года 19 века одним из первых был издан журнал «Подснежник». К сотрудничеству были приглашены Некрасов, Тургенев, Гончаров. «Подснежник» стоял близко к «Современнику» - самому передовому журналу того времени.

Детская и юношеская журналистика – самостоятельное звено общей системы средств массовой информации. Она приобщает подрастающее поколение к интеллектуальному и духовному потенциалу общества, является важным каналом передачи информации от старшего поколения к младшему и одновременно средством коммуникации, позволяющим детям общаться друг с другом. С её помощью юная аудитория познаёт мир. Существует 4 типа изданий согласно возрастным особенностям юной аудитории:

1) пресса для дошкольников (журнал «Весёлые картинки», «Филя», «Новая игрушечка», «Вини Пух», «Для самых-самых маленьких»);

2) периодические издания для младших школьников («Мурзилка», «Карпуз», «Мастерилка», «Поиграем в сказку»);

3) издания для подростков («Бибигон», «Соо1»);

4) выпуски для старшеклассников (журнал «Бумеранг», «Маруся», «Шестнадцать»).

Лично для себя можно выделить особый пятый тип издания для девочек. Смотря любимые мультфильмы и сериалы, девочки читают и журналы со знакомыми персонажами такие, как «Братц», «Пикси», «Друзья ангелов», «Ранетки», «Дисней для малышек – Феи», «Принцесса», «Барби», «Винкс». В этих журналах представлены комиксы, спорт-клуб, звездоскоп, вокруг света, кроссворды, киномания, тесты, мода, лабиринты и другие занимательные задания, новости, поделки, раскраски, игры, рассказы, изостудии, кулинария, причёски, постеры, слова любимых песен, полезные советы, царство природы. Яркие, гладкие страницы журналов с любимыми героинями так и привлекают и манят взоры девочек.

Чтение периодических изданий активно воздействуют на духовно-эмоциональную сферу личности. Как всякое искусство, периодика является формой художественного освоения действительности. Если журнал воспринимается ребёнком эмоционально, он формирует соответствующие эмоции и по отношению к конкретной реальности, что помогает детям прояснить и осознать нравственные оценки. Происходит становление нравственной позиции, формируя определение свойства личности ребёнка.

Одна из новейших детских газет – это «Полосатая газета». Это новое доброе и полезное издание для детей, где даются советы что делать в опасных ситуациях, рассказываются увлекательные истории, рекомендации по спасению планеты от катастрофы, выставка позитивных фотографий, конкурсы и призы. Самое удивительное то, что каждый читатель от 6 до 13 лет может стать корреспондентом этой газеты. Это новый совместный проект для детей и их родителей. Проект «Ваш сад и дача» выступает генеральным информационным партнёром версии газеты для детей «Полосатая газета». Газета создана при участии детских психологов, главным из которых является Анна Грановская – автор детских книг, журналов и газет.

Журналистика для детей и юношества, как и журналистика в целом, является особым социальным институтом и выполняет по отношению к обществу определённые функции. Социальные функции изданий для детей формируются под влиянием педагогических воззрений и общества. В качестве главных выступают такие функции, как информационная, воспитательная, образовательная, функция социализации. Детство является периодом, в котором формируется личность и от которого зависит во многом дальнейшая судьба человека. В детстве складываются основы будущего. В этот ответственный период формируется характер ребёнка, создаётся структура духовных ценностей, которая определяет внутренний облик личности. Не случайно французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери писал: «Человек приходит из своего детства». Некоторые называют детство страной, в которой живёт особое племя – племя детей. И детская пресса призвана сыграть свою роль в этой «стране», стать своего рода ориентиром для этого «племени». Чтобы ребёнок охотно обращался к чтению периодических изданий, их содержание должно увлечь маленького читателя. Поэтому при создании детских журналов необходимо учитывать специфику интереса ребёнка. Кроме того, следует учитывать также то, что ребёнок постоянно развивается под влиянием и воздействием внешних факторов. Развитие человека под влиянием окружающей его действительности связано со становлением личности. И следовательно, при выпуске детской литературы необходимо учитывать воспитательный эффект издания. Именно

воспитательное воздействие журнала определяет предмет повествования и регулирует оборот факторов и их интерпретацию, разработку темы, постановку проблемы. В процессе становления детская журналистика значительно углубилась, и прессу для детского современного мира привлекают вечные вопросы человечества: как складывается личность, от чего и к чему идёт человек и человечество. А детство рассматривается как начало пути человека в будущее. И закончить хочется словами замечательного детского писателя К.И. Чуковского: «Все дети от двух до пяти верят (и жаждут верить), что жизнь создана только для радости, для беспредельного счастья, и эта вера – одно из важнейших условий их нормального психологического роста».

#### **Примечания**

1. Бердяев, И. А. *Философия свободного духа* / И. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994.
2. Канапацкий, Л. Я. *Духовность как аксиологическая компонента ценности человека* / Л. Я. Канапацкий // *Социально-гуманистические знания*. – 2004. – № 2.
3. Тоненкова, М. М. *Социально-духовные ценности и экология сознания* / М. М. Тоненкова // *Социально-гуманистические знания*. – 2002. – № 2.
4. Вичев В. *Мораль и социальная психика* / В. Вичев. – М. : Прогресс, 1978.
5. Холмов, М. И. *Становление советской журналистики для детей* / М. И. Холмов. – Ленинград: Издательство ленинградского университета, 1983. – С. 11.
6. Васильевский, М. Н. *Нужен ли детям детский журнал* / М. Н. Васильевский. – М. : Наука, 1911.
7. Чуковский, К. *Матерям о детских журналах* / К. Чуковский. – СПб. : Наука, 1911. – С. 27.
8. Ильина, Н. *Из истории детских журналов 20–30-х годов* / Н. Ильина // *Вопросы детской литературы*. – М. : Наука, 1957. – С. 37.
9. Овсепян, Р. П. *История новейшей отечественной журналистики* / Р. П. Овсепян. – М. : Журналистика, 1999. – С. 229.

**Е.С. Вареца**

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОХОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАЦИИ У ДЕВУШЕК**

*Аннотация:* О ритуалах инициации известно с древнейших времен. В ходе ритуала происходит трансформация, изменение. Современное общество имеет ограниченное число ритуалов, которые отдалённо напоминают инициацию. Для понимания инициации можно обратиться к сказкам. В авторских сказках студентов можно проследить проживание психологической инициации.

*Ключевые слова:* инициация, испытание, изменение, обряд, юношество.

Инициация (лат., *initio* «начинать, посвящать, вводить в культовые таинства», *initiatio*, «совершение таинств, мистерий»), переход индивида из одного статуса в другой, в частности включение в некоторый замкнутый круг лиц (в число полноправных членов племени, в мужской союз, эзотерический культ, круг жрецов, шаманов и т. п.), и обряд, оформляющий этот переход [3].

Инициация – комплекс действий, в основном обрядовых, посредством коих совершается и формально закрепляется смена социального статуса индивида, происходит включение его в некое замкнутое объединение, приобретение им особых знаний, а также функций или полномочий [2].

О ритуалах инициации известно с древнейших времен, в них описано как человек готовился к ответственным изменениям в жизни, к которым можно отнести испытания при достижении половой зрелости. Обрядовые церемонии предполагают сложные действия, которые переключают психические энергии от рутинных занятий на новые и необычные дела. Иницируемый человек ощущает онтологическое изменение, которые позднее выражаются в осознанной перемене внешнего статуса. В процессе инициации подразумевается отрицание не совсем адекватных и неактуальных условий жизни, на их основе возникают обновленные и более соответствующие новому статусу иницируемого человека. В ходе ритуала происходит трансформация, изменение, поэтому они для людей таинственно-пугающи. Главным источником страдания является жертва, которую предполагает обряд инициации. Некоторое облегчение прохождения обряда предусматривает некое переходное состояние, которое может соответствовать временной утрате эго. Необходимо чтобы иницируемый сопровождался кем-то, например священником (шаманом) или просто взрослым наставником, который способен взять на себя контроль проектируемого переноса того,

чем станет иницируемый. Между иницируемым и инициатором отношения носят глубоко символический характер. Инициация занимает важное место в психической жизни индивида, поэтому во внешней церемонии включены соответствующие психологические образцы изменения и роста. Ритуалы или обряды предназначены оберегать человека и общество от возможной дезинтеграции, особенно когда грядут глубокие внутренние и всеобъемлющие изменения.

Юнг подчеркивал тот факт, что инициация очень связана с исцелением; когда изживается полезность психологической ориентации, но она не получает возможности трансформироваться и начинает разлагать и заражать всю психическую систему [1]. Психологический смысл инициации связан с действиями вопреки природных инстинктов и открытие в себе возможности движения в направлении к сознанию, на которые решается человек.

Настоящим ритуалом будет такое действие, которое имеет смысл погрузить человека в глубинное переживание, и его результатом станет внутренняя трансформация личностных структур. Необходимо отметить, что большим парадоксом жизни является то, что только страдание и столкновение с болью ведут к осознанию и изменению. Человек, живущий в тепле и комфорте, не имеет потребности что-то осознать или меняться.

В ритуалах инициации выделяют две основные части: умирание чего-то старого и рождение чего-то нового (это относится не только к мужским, но и к женским инициациям) [2]. В психологической и в антропологической литературе тема инициации связывается, как раз, скорее, с мужчинами и описывается как тяжёлое испытание, граничащее с физической смертью и включающее следующие стадии [1, с. 23]:

1. Сепарация, т.е. открепление личности от группы, в которую она входила.
2. «Нахождение на грани».
3. Восстановление (реинтегративная).

Ритуал инициации предназначен для души, а не для сознания человека. Именно душа проходит через эту трансформацию. По-другому можно сказать, что Человек (микрокосм) как целостное существо включается в процесс изменения, который одной его части даёт дополнительный энергетический импульс, с помощью которого она (эта часть) обретает совершенно новую активность. Как результат процесса происходят изменения всей системы человека, и все её (системы) части испытывают результаты этих изменений. В том числе и личность человека [2]. Продуктивность инициации зависит от готовности личности к этому процессу.

Современное общество имеет ограниченное число ритуалов, которые отдалённо напоминают инициацию, например, поступление в школу, её окончание, свадьба. Эти ритуалы слишком поверхностны, в них отсутствует сакральный смысл трансформации. Сакральная идея перехода несёт в себе глубокий смысл, ведь такой переход предполагает с одной стороны, некое завершение чего-то, а, с другой - начало, рождение нового. Статичной является только смерть. Основным законом жизни будет движение вперед, изменения, и человек проходит через множество символических смертей и возрождений, которые придают жизни смысл.

Очень немногие люди в нашем обществе качественно могут пройти психологическое отделение от родителей и психологически стать взрослыми. И это, как правило, происходит стихийно, ведь в нашей культуре принято совсем другое. Ритуал инициации человек организует для себя самостоятельно, так как это чувствует. И если инициация была пройдена не качественно или её вообще не было, то внутреннее изменение останется незавершённым.

Для понимания ритуала инициации можно обратиться к сказкам, так как они являются отражением коллективной метафоры, содержат в себе и передают из поколения в поколение общечеловеческие истины, в том числе затрагивающие тему инициации человека. Такие сказки, как «Морозко», «Крошечка-Ховрошечка», «Золушка» и «Спящая красавица» Ш. Перро, «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» Пушкина, «Снегурочка» Аксакова, а также древнегреческий миф о Психее являются примерами женской инициации. А такие сказки как «Царевна лягушка», «Иван царевич и серый волк», «Стойкий оловянный солдатик» Г.Х. Андерсена и многое другое – примеры инициации мужчин. В сказках проигрываются сходные сюжеты, например, «прохождение через разного рода испытания», «пробуждение спящей красавицы», «смертельный сон от укула спицей», «предсказания злой пожилой женщины», «диалог с волшебным зеркалом» и др. [1].

Современные родители, которые в большинстве не прошли инициацию сами, не могут в свою очередь иницировать своих детей. Интересно, что подсознательно юноши чувствуют необходимость в инициации, которая позволяет перейти на новый личностный уровень, получить самостоятельность, стать настоящими мужчиной или женщиной. Внутреннее чутьё подсказывает, что

изменение возможно только через испытание. И юноши моделируют трудные моменты в сказках, которые сочиняют.

Мы приведём авторские сказки студентов, в которых можно проследить проживание инициации девушками. Примером качественного прохождения инициации будут сказки Екатерины и Лолиты.

#### *Екатерина, 19 лет*

*На голубом и воздушном облачке высоко-высоко в небе жил маленький единорожек. Он очень любил прыгать по облакам и играть с солнечными лучами в прятки. Но однажды, погода испортилась, подул сильный ветер и пошел дождь. Единорожек изо всех сил пытался удержаться на облачке, но оно превратилось в черную тучу, несущую дождь. Единорожек стал падать, он летел вниз вместе с падающей холодной водой и все ближе приближался к серой и холодной земле, мысленно прощаясь с солнечными лучиками. Но, внезапно, он почувствовал, как приятно ласкает его прохладный ветер. Ему уже было не холодно, дождливая вода словно подарила маленькому единорожку силу и веру в себя. Он почувствовал что-то особенное, необыкновенный заряд энергии, которая теперь наполнила его от маленьких копыт до золотистой гривы. Он приближался к земле и, вдруг, в одно прекрасное мгновение скорость падения остановилась. Единорожек, взмахнув неожиданно появившимися крыльями радужного цвета, взлетел вверх. Он мчался куда-то далеко, парил в облаках и чувствовал себя самым счастливым на свете. «Теперь я не маленький единорожек, теперь я – волшебный конь с крыльями, волшебный пегас» – думал он. Солнечные лучи снова пробилась сквозь черные тучи, которые теперь стали голубыми, пушистыми облаками. Красивый конь с золотой гривой и потрясающими крыльями снова играл с лучиками солнца, но теперь не прыгал по облакам, а парил над ними. Стоял прекрасный, теплый день. Лето. Счастье, которое наполнило сердце пегаса, светилось сильнее, чем солнечные лучи. Это был самый лучший день в его жизни. Это был день его настоящего рождения.*

В начале сказки был «маленький единорожек», который попал в трудную ситуацию, а в конце сказки это уже «волшебный конь с крыльями». Рост героя сказки является показателем внутреннего роста автора сказки.

#### *Путешествие кота Тома (Лолита 18 лет)*

*Все уехали, и дом остался пустым. Кот сидел посередине комнаты и удивленно смотрел по сторонам.*

*«Странно» - думал Том, «Ушел на охоту ненадолго, а тут всё пустое, куда же все делись?»*

*Кто походил немного по пустому дому и пришёл к выводу, что все уехали и оставили его одного.*

*«Что ж», подумал Том – «Другого выхода нет, как отправиться их искать, в любом случае, оставаться тут нет смысла, а у них мои игрушки».*

*И кот Том отправился в путь. Он шел по шумным улицам города очень долго, настолько долго, что уже был без сил. Его удивляло лишь то, что он знал, куда ему идти, будто что-то внутри него указывал ему дорогу к его дому. Через день коту пришлось сделать остановку, что бы поесть. Хорошо что в подворотнях полно мышей, жуков и отходов, а ещё то что Том отменный охотник.*

*Его путь мог продолжаться очень долго, если бы он не встретил волшебную птицу.*

*Маленькая желтая, будто золотистая, птичка, представилась Евой и сказала, что проведёт его в обмен на обещание, что Том будет искать ей еду. Том согласился, ведь одному идти не интересно, а с Евой можно будет ещё и поговорить. А находить еду на двоих не труднее, чем на одного.*

*И вот они начали путь вместе. Ева летела недалеко от Тома и рассказывала ему веселые рассказы и истории, а он взамен говорил ей какой он храбрый охотник и боец.*

*Очень незаметно прошло время их пути и, вот, наконец, они дошли до большого дома, где жила семья Тома.*

*- Пойдём со мной, будешь жить с нами, - Том настолько привязался к Еве, что хотел и дальше слушать её шутки.*

*- А мне можно? Меня не выгонят?*

*Птица тревожно подлетела ближе к Тому.*

*- Нет, ну что ты! Мальчик, которому меня дарили, безумно любит животных, ты понравишься ему, я уверен.*

*Только Том сказал это, на порог дома выбежал мальчик, лет 10, и радостно побежал к Тому.*

- Том, наконец-то ты нашелся, мы переживали. Тут он увидел маленькую птичку, которая испуганно летала позади Тома.

- Ах ты, проказник, это твоя подружка, дружелюбно сказал мальчик и уже, обращаясь к птичке, сказал:

- Пошли с нами, птаха, дома тебе будет хорошо!

Ребёнок взял кота на руки, поманил за собой птичку и они весело зашли в дом.

Герой этой сказки не выбирает испытание сам, его ставят перед фактом. Он проходит испытание, находит друга. В описании образа героя мы не видим качественных изменений, но внутренне чувствуется его рост.

Испытание не всегда выглядит как трудное, страшное, оно может быть в виде выбора или отказа от каких-то благ. Пример именно такого испытания-выбора встречается в сказке Ольги.

*Рай для сладкоежки (Ольга, 20 лет)*

Жила-была маленькая девочка. Звали ее Алиса. У неё с детства была мечта попасть в город сладостей. И как-то раз на пути домой от бабушки в тёмном-тёмном лесу повстречался ей старенький волшебник, которому она рассказала о своей заветной мечте. Взамен он попросил у неё не нужную ей вещь, как раз в кармане у неё было маленькое зеркальце, которое она тут же отдала старичку, чтобы воплотить свою мечту в реальность. После заветных слов она тут же перенеслась в райский уголок, где листья на деревьях были конфетами, река была шоколадная, и повсюду были сплошные сладости. Она очень удивилась существованию такого мира, но когда она насытилась, и ей это надоело, она захотела обратно, но никак не могла найти пути обратно. Алиса расплакалась. По пути ей встретился мармеладный зайка, который успокоил девочку и показал ей путь обратно!!!

Героиня сказки получает то, что очень хочет. Это позиция ребенка (город сладостей). Но быстро понимает, что её желание не имеет ценности. Эта позиция отличает уже взрослого человека. Личностный рост происходит через ранжирование ценностей.

Необходимо отметить, что не все студенты даже в сказках могут в метафорической форме пройти испытание. В качестве такого примера приведём сказку Светланы.

*Сказка (Света, 19 лет)*

В одном маленьком городе жила одна девочка и была она такой прекрасной, что все мальчики влюбились в нее с первого взгляда. Но девочка была не рада своей красоте, ей не нужны были – внимание и подарки от всех своих поклонников, потому что красота ей передалась со смертью самого близкого ей человека матери, и росла эта девочка одинока. И мечтала разделить свои самые счастливые моменты со своей мамой.

И однажды один старик рассказал этой девочке историю, когда она гуляла по лесу и собирала цветы, что живет по другую сторону реки, которая протекала, прямо в самой страшной чаще леса одна злая старуха и обладает эта старуха силами магическими и поможет девочке, если она осмелится к ней обратиться.

Долго не решилась девочка пойти к злой старухе, но в один прекрасный день, она собрала с собой в корзину немного продуктов и отправилась в путь и шла девочка два дня в самую страшную чащу леса и не боялась она ни волков, ни темноты.

И добралась она до речки, она была глубокая и с сильным течением, но вдруг увидела она плот, осторожно привязанный к дереву. Отвязала его, забралась и поплыла, добралась она до берега и пошла в сторону старой хижинки. Постучала туда девочка, дверь отворилась и зашла она, поклонилась старухе и отдала корзину с едой.

И взмолилась девочка, что не может жить на свете без мамы, но старуха заметила ее красоту и позавидовала девочке. После чего она сказала, что когда вернется домой, ее мама будет встречать ее дома, будет обнимать и целовать ее и будут они жить долго и счастливо, но для этого девочка должна отдать свою красоту старухе.

Девочка согласилась быстро, старуха дала выпить ей какое-то зелье и отправила домой.

И с каждым шагом, когда девочка приближалась к дому, она становилась все страшнее и страшнее. Когда она вернулась домой, девочке открыла дверь ее мама. Женищина необыкновенной красоты.

Но не узнала женищина свою дочь и прогнала прочь некрасивую девочку. И девочка ушла и жила она неподалеку от своего дома. Со временем она привыкла к мысли, что мама не узнала ее, но была счастлива, потому что могла видеть ее каждый день, а в воскресенье ходить в церковь и сидеть на лавке рядом и молиться, что когда-нибудь ее мама узнает.

В сказке Светланы, героиня решается на испытание (пойти в чащу к ведьме), сражается с ним, но результат не победа (свадьба, награда), а поражение (девушка дурнеет и её не узнаёт мама). Героиня, пройдя одно испытание, фактически получает другое. Скорее всего, в семье Светланы, мама, чувствуя конкуренцию с дочерью, не позволяет ей проявлять свою женственность. В сказке Светлана не прошла инициацию до конца.

В целом необходимо отметить, что психологическое содержание возрастной инициации, как особого института социализации, связано с приобщением человека к культуре через кризис, который искусственно создан и контролируется обществом. Именно кризис приводит к кардинальной смене социальной позиции и подразумевает необходимость овладения новой социальной ролью [1]. В обрядовых действиях инициационного цикла прослеживаются функции переживания кризисной ситуации, которое подразумевает внутреннюю психическую деятельность, направленной на осмысление новой жизненной ситуации. Продуктивный результат переживания кризиса связывается с изменением мотивационно-смысловой сферы личности, обретением человеком новых смыслов и ценностей.

#### *Примечания*

1. Ефимкина, Р. П. Спящая красавица. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках : монография / Р. П. Ефимкина. – СПб.: Речь, 2010. – 263 с.
2. [Электронный ресурс]. URL: <http://paganism.ru/initiat.htm>
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.follow.ru/article/265>
4. [Электронный ресурс]. URL: <http://nationalism.org/vvvv/guenon-initiation.htm>

***И.В. Герлах, С.М. Селищев***

### **ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЁЖИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОЛОДЁЖНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация:* в статье обобщён опыт Армавирской городской молодёжной общественной организации «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» в области применения игровых технологий для патриотического воспитания детей, подростков и молодёжи. Раскрыта сущность организации и проведения интеллектуальных настольных игр, ролевых игр живого действия, а также социально-игровой технологии «живая книга», представлены возможности их применения в сфере патриотического, гражданского и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, даны методические рекомендации.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, интеллектуальные настольные игры, ролевые игры живого действия, технология «живая книга», молодёжная общественная организация.

Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [9].

Патриотическое воспитание сегодня представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [7].

В ходе встреч с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи Президент России В.В. Путин неоднократно подчеркивал, что в настоящее время нужно взять опыт и лучшие традиции воспитания и просвещения... и вместе с тем «искать новые формы нравственного и патриотического воспитания». А для этого стране сегодня «нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, а значит, опирающиеся на общественную инициативу, на служение традиционных религий, на деятельность молодёжных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур» [6].

Сегодня именно детские и молодёжные общественные организации становятся необходимым источником современных форм, методов и средств воспитательной работы, осуществляющим развитие системы патриотического воспитания. Они вносят большой вклад в создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [7].

Деятельность, реализуемая в рамках разработанных общественными организациями социальных проектов и программ, способствует совершенствованию и развитию успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом динамично меняющейся ситуации, с учётом возрастных особенностей граждан и развитию активного межведомственного, межотраслевого взаимодействия и общественно-государственного партнерства, созданию условий для развития волонтерского движения, являющегося эффективным инструментом гражданско-патриотического воспитания [7].

С 2014 по 2016 годы Армавирской городской молодёжной общественной организацией (далее - АГМОО) «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» реализован ряд социальных программ и проектов, направленных на патриотическое, духовно-нравственное воспитание подростков и молодёжи: «Воспитание игрой», «Живая книга», «Россия- Родина моя!» и др. В рамках программ решаются актуальные задачи современного воспитания детей, подростков и молодёжи:

- 1) создать условия для духовного, интеллектуально-творческого и физического развития подростков и молодёжи;
- 2) установить «связь поколений», приобщить подростков и молодёжь к русскому народному творчеству, его духовно-нравственной сущности;
- 3) способствовать формированию у детей, подростков и молодёжи чувства сопричастности к истории и культуре Краснодарского края и России;
- 4) объединить усилия органов власти, общественных организаций, образовательных учреждений и учреждений культуры по патриотическому, духовно-нравственному воспитанию подростков и молодёжи;
- 5) приобщить подростков и молодёжь к идеям социального служения.

Решение данных задач осуществляется посредством вовлечения детей, подростков и молодёжи в инновационную социально-культурную деятельность. Основным инструментом деятельности АГМОО «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр», как следует из названия организации, являются игровые технологии.

Идею о важности игры для самовоспитания, самореализации, самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум, творчество и коррекции личности подростка и молодого человека развивал в своих трудах Л.С. Выготский, подчёркивая, что игра как «индивидуально-психологическая особенность личности, является условием развития реализуемых в ней способностей и успешной продуктивной деятельности» [5, с. 64]. О воспитательном значении игры говорили такие педагоги, как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов и другие. В совместной игровой деятельности наблюдается повышение жизненной энергии в результате взаимодействия, сопереживания, сотрудничества. Участники игрового взаимодействия реализуют взятые на себя роли, содержащие определенные правила. Добровольное подчинение последним – важнейший момент игры. В игровой деятельности у детей, подростков и молодых людей формируется произвольное поведение и новые личностные ценности. Игровые отношения опосредованно (а иногда и прямо) оказывают влияние на коррекцию навыков неигрового общения и вне игровой деятельности.

Особый интерес могут представлять поведенческие проявления участников (детей, подростков и молодёжи) в момент переживаний удач и неудач, вербальной и невербальной связи, проявление интереса к игровому общению, отношение со сверстниками и взрослыми в процессе игры. Сами участники не осознают игру как специальный педагогический прием: они с удовольствием участвуют в игровых действиях, разыгрывают ситуации, которые помогают им критически взглянуть на свою жизнь и осмыслить ее перспективы.

Наиболее эффективными в педагогическом плане, исходя из опыта проведённой работы АГМОО «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр», являются настольные интеллектуальные

игры, ролевые игры живого действия и социально-игровые взаимодействия с применением технологии «живая книга».

Настольные интеллектуальные игры становятся всё более популярным видом культурного досуга в детской и молодёжной среде, хотя прекрасно подходят и для разновозрастного состава участников: педагогов и воспитанников, родителей и детей. Спектр игр достаточно широк, чтобы удовлетворить любые запросы участников. Авторы игр – российские и европейские игротехники. Количество и качество игр постоянно растёт, а мы регулярно обновляем игровой «арсенал», знакомим участников игротек с новинками.

Цель вовлечения детей в занятие настольными играми триединая: обучение, воспитание, развитие. Участники игротек расширяют свой кругозор и словарный запас, знакомятся с научными фактами, развивают логическое, тактическое и стратегическое мышление, учатся спортивному поведению, взаимоуважению, дисциплине, терпению, умению проигрывать и побеждать, что способствует развитию самоконтроля, выдержки, самоанализа, рефлексии, внимания. Ряд игр способствует развитию моторики, эстетического вкуса, ловкости, координации движений, другие направлены на познание окружающего мира, истории и литературы. Такая деятельность хорошо организует свободное время детей, подростков и молодёжи, способствует сплочению коллективов.

В работе, направленной на патриотическое воспитание, мы отдаём предпочтение играм, связанным с историей и культурой России. Так, участники, проекта «Россия – Родина моя!» получили уникальную возможность поиграть в настоящие бирюльки (старинная русская настольная игра и народный промысел), а также игры, предназначенные для развития памяти из серии «МЕМО»: «Природные чудеса России», «Картины русских художников» и «Достопримечательности России», «Князья», «Ледовое побоище», «День Победы» и другие. Благодаря им подростки и молодёжь расширяют свой кругозор, вспоминают героические страницы истории России, знакомятся с картинами русских художников, узнают о многих культурных памятниках и природных достопримечательностях нашей Родины.

В качестве инструкторов, мы включаем студентов АГПУ в работу игротек в социальных и культурных центрах г. Армавира, коррекционных школах, спортивных школах и клубах по месту жительства, проводим турниры и мастер-классы. В 6 образовательных учреждениях созданы регулярно функционирующие игротеки, в которых активно участвуют ребята из детских домов, школ-интернатов, коррекционных школ III и VII вида, школьники города.

С 2008 года АГМОО «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» ежегодно проводит ролевую игру живого действия «Русские сказки», в которой за эти годы приняли участие более 200 человек – детей, подростков и молодёжи, а также педагогов Краснодарского края.

Цели и задачи игры:

- 1) приобщение участников игры к истокам российской ментальности и национального самосознания;
- 2) погружение участников в мир русских народных сказок, культуры русского средневековья;
- 3) выработка алгоритмов действий в различных жизненных ситуациях;
- 4) формирование социально-значимых, позитивных качеств личности: патриотизма, любви к родной культуре, инициативного поведения, взаимопомощи, социальной активности;
- 5) приобщение подростков и молодёжи к инновационным формам интеллектуально-творческого досуга;
- 6) предоставление возможностей разносторонней самореализации;
- 7) создание ситуаций морально-нравственного выбора;
- 8) приобретение участниками уникального социокультурного опыта;
- 9) развитие навыков быстрого принятия решений (в том числе коллективных) и совершения жизненных выборов, работы в команде, самоанализа и рефлексии, решения социальных ситуаций;
- 10) развитие коммуникативных, творческих и интеллектуальных способностей участников игры;
- 11) развитие лидерских качеств участников игры.

Одна из уникальных особенностей ролевой игры живого действия в том, что она представляет собой импровизированные действия участников в заранее заданной ситуации с чётко обозначенными игровыми командными и личностными целями. В такой игре нет зрителей, все участники являются игроками, выполняя различные игровые действия в соответствии с избранными ролями. Погружению в игровую реальность способствуют заранее самостоятельно изготовленные

элементы антуража, соответствующие историческим, литературным и культурным аналогам, стилизованные русские народные костюмы. Участники игры «Русские сказки» проживают в лесу в условиях палаточного лагеря, что позволяет достичь эффекта социокультурного погружения.

Социально-педагогическая технология «Живая книга» используется нами в работе с молодёжью уже более 2-х лет. Она представляет собой небольшую социально-ролевую игру. В роли «книги» выступает человек, привлекательный для молодёжной аудитории, при этом процесс чтения заменяется разговором. С целью духовного обогащения общества и его большей открытости технология «живая книга» призвана оказать содействие улучшению понимания и осознанию того факта, что люди бывают разные. «Живыми книгами» становятся люди, которые готовы поделиться с «читателями» своей личной историей, опытом и знаниями, искренне отвечать на вопросы. «Чтение» «живой книги» это – возможность взглянуть на мир глазами другого человека и благодаря этому понять нечто важное для себя.

«Живые книги» не только рассказывают о себе и отвечают на вопросы «читателей», но и знакомят участников встреч с книгами, которые, по их мнению, оказали решающее влияние на их жизнь, представляют эти книги слушателям. Такой подход позволяет достичь не только воспитания коммуникативности и расширения кругозора подростков и молодёжи, но и в доступной форме донести до молодого поколения идею о значимости книг и важности чтения. Общение сопровождается фото и видео материалами, творческими работами «живых книг». В комнатах, где проходят встречи, стоят столы, накрытые для чаепития, создающие непринуждённую, психологически комфортную обстановку.

Содержание технологии:

1) вечер встреч «Живая книга» проводится одновременно в трёх разных комнатах, в каждой из которых находится одна «Живая книга» и не менее 6 «читателей»; сбор «читателей» и распределение «книг» между ними;

2) каждая встреча с одной «книгой» длится 30-40 мин., после окончания встречи «читатели» обмениваются «книгами», переходя из одной комнаты в другую, и встреча продолжается. Таким образом, весь процесс «чтения книг» занимает около полутора часов.

Особенное значение технология «живая книга» приобретает для реализации проектов, посвящённых патриотическому, гражданскому и духовно-нравственному воспитанию молодого поколения. Она позволяет организовывать в неформальной, дружеской (а, значит, и более эффективной для педагогического воздействия) обстановке встречи молодёжи с интересными людьми, внёсшими вклад в сохранение и развитие российской культуры, посвятившими свою жизнь служению Родине (художниками, историками, военными, спортсменами, фотокорреспондентами, писателями и др.), сопровождая их мастер-классами по народным промыслам (роспись по дереву и камню, бисероплетение, плетение на дощечках, изготовление народных кукол и др.), просмотром и обсуждением художественных и документальных фильмов, посвящённых истории и культуре России. В проекте «Россия – Родина моя!» технология «живая книга» нашла своё применение в проведении вечеров славянской культуры (при реализации проекта используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 01.04.2015 № 79-рп и на основании конкурса, проведенного Обществом «Знание» России).

Мониторинг общественного мнения и регистрационные данные подтверждают востребованность такой формы работы с молодёжью. На сегодняшний день нами проведено 23 встречи «живая книга», в которых приняли участие более 600 человек в гг. Армавир и Лабинск.

Встречи и игротехи проводятся на базе домов культуры, социально-культурных центров, библиотек, школ-интернатов, детских реабилитационных центров при поддержке Общества «Знание» России, администрации Краснодарского края и администрации муниципальных образований в рамках осуществления социального партнёрства власти, учреждений культуры, образования и общественных организаций в сфере патриотического воспитания. Все мероприятия регулярно освещаются в городских и краевых СМИ [1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11], а также в социальных сетях, что позволяет получать моментальную «обратную связь», вносить необходимые коррективы, повышая эффективность воспитательной работы с молодёжной аудиторией.

Таким образом, применение игровых технологий в патриотическом воспитании подростков и молодёжи позволяет:

- приобщать подрастающее поколение к духовно-нравственным богатствам, культуре и истории русского народа;

- увеличивать численность подростков и молодых людей, задействованных в различных формах позитивной социокультурной деятельности;
- создавать условия для патриотического и духовно-нравственного воспитания подростков и молодёжи, их интеллектуально-творческого развития, личностного самопознания и самосовершенствования;
- повышать уровень знаний молодёжи об истории и культуре России;
- повышать самооценку участников, уверенность в собственных силах, создавать позитивный жизненный настрой.

#### *Примечания*

1. В Армавире прошел вечер славянской культуры «Россия – Родина моя!». [Электронный ресурс]. URL: <http://armavir.ru/novosti/2016/01/22/v-armavire-proshel-vecher-slavyanskoj-kulturyi-rossiya-rodina-moya> (дата обращения 04.04.2016).
2. В Армавире и Лабинске прошли вечера славянской культуры. [Электронный ресурс]. URL: <http://armavir.ru/novosti/2016/03/25/v-armavire-i-labinske-proshli-vechera-slavyanskoj-kulturyi> (дата обращения 04.04.2016).
3. Вечера славянской культуры «Россия – Родина моя». [Электронный ресурс]. URL: <http://nko.krasnodar.ru/?p=14956> (дата обращения 04.04.2016).
4. В Лабинске прошли вечера славянской культуры. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.labaved.ru/article/1133393> (дата обращения 04.04.2016).
5. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 62-68.
6. Путин, В. В. Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи / В. В. Путин. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения 04.04.2016).
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года № 1493 «Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы"».
8. Проект «Россия – Родина моя» продолжается. [Электронный ресурс]. URL: <http://armavir.ru/novosti/2016/02/25/proekt-rossiya-rodina-moya-prodolzhaetsya> (дата обращения 04.04.2016).
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения 04.04.2016). «Россия – Родина моя» URL: <http://nko.krasnodar.ru/?p=15500> (дата обращения 04.04.2016).
10. Февральские вечера славянской культуры. [Электронный ресурс]. URL: <http://nko.krasnodar.ru/?p=15105> (дата обращения 04.04.2016).

***В.Е. Гладченко, М.М. Тимова***

### **ВЛИЯНИЕ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА У РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Без игры нет, и не может быть  
полноценного умственного развития.  
Игра – это искра, зажигающая огонек  
пытливости и любознательности.  
В.А. Сухомлинский

Игра оказывает большое влияние на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми. В игре возникают формы общения детей, способность координировать свои действия с действиями сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение. Играя, ребёнок получает опыт произвольного поведения – учится управлять собой, соблюдая правила игры, сдерживая свои непосредственные желания совместной игры со сверстниками, уже без контроля со стороны взрослых. Игра вовсе не пустое занятие, она не только доставляет максимум удовольствия ребёнку, но и является мощным средством его развития, средством формирования полноценной личности.

Игра занимает важнейшее место в жизни ребенка-дошкольника, и потому рассматривается педагогами как одно из главных средств воспитания. В практике детского сада широко

используются игры ролевые, дидактические, строительные, подвижны, игры с пением и др. Перед воспитателем стоит задача использовать разные виды игр в целях всестороннего воспитания детей, интересно и содержательно организовать жизнь детского коллектива.

Цель нашего исследования – изучить влияние игры на развитие интеллекта у ребёнка старшего дошкольного возраста. По мнению Д.Б. Эльконина, «игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап – умственных действий с опорой на речь» [1, с. 331]. Поэтому важно, чтобы ребёнок желал узнавать новое, а для этого необходимо воспитывать интерес к новым фактам, явлениям жизни. А это новое ребёнок узнаёт, как на занятиях, так и на прогулках, дома. Для необходимого результата на занятиях и на прогулках, следует включать детей в игру.

1. Выявление интеллектуального развития детей можно понаблюдать в ходе проведения игр и занятий в детском саду.

На прогулке проводилась дидактическая игра «Поездка на дачу».

Цель: рассказать детям об овощах и фруктах, обратить внимание, как они растут, попросить детей найти сходство и различие (морковь, репа, салат, свёкла, щавель), вспомнить цвета – все оттенки зелёного, красный, жёлтый, оранжевый.

Вывод: игра способствует развитию речи у детей, восприятия формы, цвета овощей, умения находить сходства и различия. В игре участвовала подгруппа детей, выполняющая действия воспитателя, правильно называли овощи, их сходства и различия. Это говорит о том, что у детей имеются достаточно хорошие знания о предметах.

2. Дидактическая игра: «Из чего сделаны предметы?».

Цель: закрепить знания о материалах, из которых сделаны предметы.

Вывод: игра прошла успешно, дети заинтересовались в игре тем, что был Дед Мороз, и каждый ребёнок помогал ему в выборе игрушек. Дети старшей группы более полны знаниями об окружающем мире, они правильно находили и называли предметы и игрушки, соответствующие для их персонажа, а также называли, из чего они сделаны. В игре дети не только называли и находили предметы, но и уступали друг другу в смене ролей. Это показывает, что детский коллектив дружный, благодаря педагогу.

3. Подвижная игра «Белка».

Цель: упражнять детей в умении бегать, догонять, быстро ориентироваться в пространстве; закрепить знания детей о жизни белок, воспитать любовь к животным.

Вывод: эта игра ценна, т.к. способствует развитию быстрой ориентировки, а также интеллектуальному развитию, включающему такие особенности: какое это животное (дикое, домашнее)? какого цвета? чем питаются и т.д. С помощью таких вопросов дети познают окружающий мир.

4. Наблюдения за детьми в сюжетно-ролевых играх разновозрастных групп.

Сюжетно-ролевая игра в «доктора». Организованная игра мальчиком подготовительной группы и вовлечённой в игру девочки 4-х лет. Анализируя игру, можно сказать, что в игре наблюдалась заинтересованность обоих детей, стремление отобразить личный опыт, собственные впечатления. Мальчик был активнее, он стремился научить девочку выполнять различные игровые действия, а также знакомил её с предметами, которые необходимы доктору. Девочка проявляла внимательность, каждую новую ситуацию пыталась тотчас опробовать в самостоятельной деятельности. Действия ребят отличались взаимной доброжелательностью.

Если внимательно присмотреться к творческим играм, то можно заметить, что одни и те же сюжеты встречаются в играх детей как младшего, так и старшего дошкольного возраста. Сюжеты творческих игр не изменяются. Изменения, которые мы наблюдаем, касаются содержания игр, т.е. обогащения сюжета. Мои исследования показали, что существует большое различие между двумя играми на одну и ту же тему, которые возникли у детей младшего и старшего дошкольного возраста.

Наблюдалось два случая:

- Ребенок из младшей группы повернул стул так, что его ножки торчали вперед. Затем он схватил стул за сиденье и начал его таскать по групповой комнате. При этом он подражал гудению автомашины, а руками он делал движения, напоминающие поворот руля. Если на пути стоял другой ребенок, он гудел громче, а если тот не уходил, он кричал: «Внимание едет автобус! С дороги!»

На вопрос, во что он играет, он отвечал, что ведет автобус. Так он мог играть долго.

В этом случае речь идет об игре с реальным сюжетом, который ребенок черпает в повседневной жизни; содержание игры простое и ограничено одним действием. Вся деятельность в игре заключается в изображении шофера, который ведет автобус: ребенок не развивает подробнее связи и отношения, происходящие между шофером и пассажирами в связи того что система знаний об окружающем мире беднее чем у старших дошкольников.

Этот случай наблюдался в старшей группе:

- Два мальчика Костя и Никита сложили маленькие детские стульчики в два ряда и заявили, что это трамвай. Никита сказал, что он будет водителем, и сел впереди, а затем объявил: «Это трамвай номер один, мы едем на вокзал. Костя занял место сзади и стал кричать: «Трамвай едет на вокзал, садитесь, а то мы уедем». Потом он, подражая кондуктору, как будто дернул за звонок, и крикнул: «Можно», что означало – трамвай может ехать. Никита, делая вид, что ведет трамвай. В это время Костя сообразил, что ему надо продавать билеты. Он подбежал к воспитательнице и попросил дать необходимое для этого. Получив сумку и билеты, он начал приглашать пассажиров: «Лена, иди сюда, в трамвай. Ты поедешь и купишь у меня билеты. Мы с Никитой играем: он водитель, а я кондуктор» Через минуту у него было много пассажиров. Он продавал им билеты. Игра проходила очень живо.

Итак, тема обеих игр в основном одна и та же. В связи с тем, что у детей старшего возраста умственная деятельность более развитая, реализация темы во втором случае была более полной, носила более развернутый характер. Дети здесь изображали действия взрослых, в зависимости от того, какую роль брали на себя.

Их уже не удовлетворяет только сам акт подражания, они придают своей деятельности определенный смысл и ставят её в определенные рамки связей и отношений, подчеркнутых из настоящей жизни. В сравнении с первой, вторая игра более богата различными элементами деятельности кондуктора, пассажиров, продажа билетов, посадка и высадка пассажиров.

Игры детей старшего дошкольного возраста более богаты по содержанию и более развиты. Дети стремятся применить в игре все, что у них наработано на конкретный опыт ребенка, на его непосредственные переживания, впечатления, чувства воспитатель стремится обеспечить детям как можно больше интересных, разнообразных впечатлений, обогащает их опыт.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что характерные свойства всех видов игр детей не является чем-то постоянным и неизменным, а, наоборот, при определенных условиях, когда опытный педагог систематически руководит детьми в игре, игры могут измениться, подниматься на более высокий уровень. Благодаря играм у ребенка лучше начинает работать: развитие речи и мышления, развитие образных представлений, сенсорное воспитание, любознательность, желание узнавать новое, ориентировка в окружающем, выявляется запас его знаний, усвоенных в системе на протяжении всего дошкольного детства, предыдущих этапах развития. Кроме того, игры носят коллективный характер в отличие от индивидуальных игр малышей. Смотря на эти случаи, надо сказать, что возраст ребенка не единственный фактор, влияющий на игру. Уровень детских творческих способностей детей зависит и от воспитания, от окружающей среды и от того, как воспитатель направляет систематически и планомерно детскими играми. Вмешательство педагога в игру должно быть хорошо продуманно. В таких играх ребенок узнает много нового, интересного, у него появляется желание участвовать в ней, дети идут на взаимные уступки. Все эти перечисленные критерии способствуют развитию интеллекта у детей.

Приведем пример из наших наблюдений: две девочки из старшей группы играли с куклами в «мамы и дети». Они одевали кукол, качали, кормили. Игра застыла на одной точке. Педагог стремится развить и обогатить содержание игры, обратилась к девочкам: «Как поживают ваши дети, здоровы ли они?» Одна девочка Лера тотчас же прореагировала: «Моя Маша больна, я должна пойти к доктору с ней» Тут же воспитатель включает в игру другую девочку Алёну: «Алёна, поди сюда, ты будешь доктором, мы придем к тебе с куклами». Понимаешь, мы будем играть как будто бы они больные, хорошо?» Алёна взяла на себя роль врача, и игра интересно развивалась дальше. Мамы с дочками ходили к врачу, врач измерила им температуру, делала уколы и выписала лекарства.

В этом примере педагог своим словом оказал большое значение для дальнейшего хода игры. Она напоминала детям известные подробности, другие связи и отношения реальных явлений, помогала лучше понять изображаемую действительность.

Однако слово воспитателя играет положительную роль при условии, что оно опирается на действительность.

5. Проводилось наблюдение на занятии по развитию речи в двух старших группах.

Тема занятия «Предметы для умывания».

Цель: уточнить обобщение «предметы для умывания», активизировать словарь детей по данной теме, формировать новых ответов предложением, развивать внимание и память. Анализируя одно и то же занятие только в разных группах, можно сказать, что в одной группе педагог проводил занятие в форме дидактической игры, использовал наглядные средства, художественное слово. Благодаря такой подготовке воспитателя, занятие прошло успешно, и результат, который педагог хотел получить от детей, был эффективен. В другой же группе занятия проводилось без игрового сюжета. Педагог не могла вовлечь в свою беседу детей, потому что она их не интересовала, не показала детям предметы для умывания. В итоге получилась обычная беседа.

Сравнивая эти два занятия необходимо отметить, что важно включать в занятия игры, которые помогают более эффективному освоению знаний и развитию умственной деятельности.

В результате проведенной работы можно сказать, что игра – ведущая деятельность дошкольников, в которой формируются личность. Игра становится возможной, поскольку ребенок овладел знаковой функцией сознания: может переименовать себя в соответствии с ролью, может подражать взрослым, отражая их действия и взаимоотношения. В процессе игры дети познают свойства предметов и действия с ними, и отношения между людьми. В игре дети закрепляют формы поведения и отношения между близкими.

Игры, направляемые взрослыми, учат детей правильно оценивать общественные явления, воспитывать определенное отношение к этим явлениям и положительные черты характера. В игре ребенок овладевает развитой речью, запасами знаний, любознательностью, желанием узнавать новое, развивается сенсорно, что помогает ребенку воспринимать важнейшие свойства предметов и явлений ориентироваться в окружающей среде.

Для того чтобы ребенок обладал всеми сказанными компонентами, педагог должен создать все условия для развития игры, вызвать у детей интерес, увлечь детей успехами коллективного труда, воспитывать у них чувство товарищества и дружеские отношения. В сознании ребенка игра оставляет глубокий след, который оказывает влияние на его отношение к людям, вещам и событиям и таким образом на формирование нравственных черт характера.

Итак, все виды игр, если ими руководит педагог, важные для развития личности ребенка в целом. Они являются своего рода школой, в которой дети учатся жизни. Они способствуют физическому и интеллектуальному развитию, необходимому для дальнейшей жизни детей. В игре развиваются познавательные процессы: воображение, память, внимание, мышление, речь; дети начинают понимать зависимость явлений и вещей. Благодаря этим процессам у ребенка эффективно осуществляется умственная работоспособность.

#### **Примечания**

1. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М., 1999. – 360 с.
2. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – М., 2006. – 123 с.

**А.Г. Григорян**

## **ВОСПИТАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ**

В статье раскрывается влияние педагогического и детского коллектива на формирование характера чувств, интересов маленького ребенка. Показано значение продуманной обстановки и правильных взаимоотношений для создания благоприятного эмоционального климата в дошкольном учреждении, подчеркивается необходимость связи детского сада с семьей для осуществления единства в воспитании детей.

Среди множества задач, связанных с формированием готовности детей к школьному обучению, следует выделить воспитание навыков культуры поведения на занятиях. Ведь от решения этой задачи в немалой степени зависит качество усвоения материала, умение ребенка рационально и экономно работать в нужном ритме, согласовывая свои действия с действиями сверстников. Соблюдение правил поведения на занятиях организует и дисциплинирует детей, приучает уважительно относиться к учебному труду.

Первоначальные навыки поведения на занятиях формируются в детском саду. Учебная деятельность осуществляется в коллективе сверстников. Поэтому очень важно сформировать те навыки, которые обеспечивают успех совместной деятельности на занятиях: стремление и желание согласовывать свои действия с действиями товарищей, внимательно выслушивать объяснения и ответы сверстников и т. д.

Учитывая, что поведение детей на занятии во многом зависит от того, как они подготовлены к нему, создан ли у них интерес к предстоящей деятельности, воспитатель заранее напоминает: «Заканчивайте игры, не забудьте положить на место все игрушки. Сегодня вас ждет интересное занятие: вы будете...». Попутно напоминает о том, чтобы каждый ребенок обратил внимание на свой внешний вид, проверил, чисты ли у него руки. Так педагог побуждает детей переключаться от деятельности по интересу к деятельности обязательной, создает деловой настрой, мобилизует на выполнение предстоящего задания.

Воспитатель заботится о создании максимально благоприятных условий, положительно влияющих на организованность и дисциплинированность дошкольников. И здесь все имеет значение: удобно ли сидят дети, учтена ли совместимость их соседства, как подготовлены пособия и расположен демонстрационный материал и т. п.

Элементарные навыки культуры поведения на занятиях ребенок приобретает, начиная с первой младшей группы. Детей учат спокойно сидеть, слушать воспитателя, смотреть, что он делает, отвечать на его вопросы. Поскольку для занятий детей организуют в две подгруппы (по 15-17 человек), воспитатель имеет возможность охватить своим вниманием всех.

У детей четвертого года жизни на занятиях формируются элементарные навыки совместной учебной деятельности: умение внимательно слушать объяснение воспитателя, участвовать в беседе, в общей дидактической игре, вместе слушать музыку, смотреть видеофильмы и т. д. При этом педагог учит не мешать друг другу, не шуметь, спокойно вести себя.

В младших группах воспитатель широко использует на занятиях игровые приемы, речевой образец, показ способа действия. Эти методы наиболее отвечают психологическим особенностям детей - эмоциональности, отвлекаемости, повышенной утомляемости, конкретности мышления. Следует учитывать, что маленький ребенок не может отнестись к себе указание, которое обращено ко всем детям. Поэтому педагог конкретизирует свое обращение, называя детей по имени. Например: «Все сядем правильно (показывает). Так же хорошо сядут Ира, Машенька, Вовочка...»

Для того чтобы создать у малышей эмоциональное отношение к занятию и, следовательно, вызвать готовность вести себя организованно, воспитатель вводит элемент сюрпризности. Например, от имени любимых персонажей - куклы Маши, или собачки, или мишки - напоминает, чтобы дети убрали игрушки, быстрее занимали свои места и приступали к занятию: «И Петя, и Танечка, и Настенька - все дети будут слушать, что расскажет кукла Маша». В конце занятия педагог хвалит детей за то, что они хорошо себя вели, внимательно слушали, и выражает уверенность, что так же организованно они будут вести себя и в следующий раз.

В средней группе задачи формирования культуры поведения на занятиях усложняются. Детей учат уметь слушать указания педагога и действовать в соответствии с ними; вести себя сдержанно и организованно, говорить по очереди; на вопросы, обращенные ко всей группе, отвечать тому, кого вызвал воспитатель, а остальным молча слушать; участвовать в коллективном разговоре, беседе; не выкрикивать и не тянуть руки, а дожидаться, когда тебя вызовут.

Поскольку дети уже имеют некоторый опыт поведения на занятиях, воспитатель предъявляет к ним новые требования, направленные на формирование уважения к товарищам: не отвлекать посторонними разговорами, не перебивать отвечающего, при необходимости оказывать помощь, проявлять доброжелательность. Воспитатель постоянен в своих требованиях: «Отвечать надо по очереди, а не всем сразу, иначе никто ничего не поймет», «Тот, кто подсказывает, перебивает своего товарища, мешает ему». В результате дети систематически упражняются в умении вести себя на занятиях, их поведение начинает приобретать более устойчивый характер.

Требования к старшим дошкольникам качественно изменяются. Так, педагог учит их при ответе вставать, держать себя спокойно, не жестикулировать, отвечать на вопросы в краткой и распространенной форме, ясно и четко, не торопясь. Если что-то не понятно и надо обратиться за разъяснением, следует поднять руку и тихо спросить подошедшего воспитателя, так чтобы не отвлекать занимающихся. Педагог учит детей работать в общем темпе и ритме, укладываясь в отведенное время.

Особое внимание обращает воспитатель на формирование у детей стремления беречь материалы, пособия, инструменты. Прививает умение аккуратно пользоваться клеем, красками, пластилином, глиной, чтобы не пачкать руки, лицо, платье, рабочее место, экономно расходовать бумагу, краски и другие материалы. При этом педагог связывает свои требования с воспитанием у ребенка привычки беречь имущество детского сада, личные вещи, уважительно относиться к труду взрослых («Испачкал костюм - маме придется стирать и гладить»; «Запачкал стол клеем - няне придется мыть его»). Раскрывая нравственные мотивы требований, воспитатель добивается от детей более осмысленного их выполнения.

К концу пребывания в детском саду дошкольники усваивают основные правила поведения на занятиях.

- ✓ Прежде чем сесть заниматься, положи на место все, с чем играл.
- ✓ К занятию приступай в опрятном виде - проверь свой внешний вид, чистоту рук.
- ✓ Проверь свое рабочее место - все ли подготовлено к занятию, лишнее убери.
- ✓ Сиди за столом правильно: ровно, не сутулясь, не облокачиваясь.
- ✓ Не опаздывай на занятие. Заставляя ожидать себя, ты проявляешь неуважение к воспитателю и своим товарищам.
- ✓ Сиди тихо, не мешай соседу.
- ✓ Внимательно слушай объяснение. Во время объяснения не перебивай воспитателя. Если чего-то не понял, задай вопрос, для этого подними руку и подожди, когда к тебе подойдет педагог, спрашивай негромко, чтобы не отвлекать остальных ребят.
- ✓ Вовремя приступай к выполнению задания: начнешь, не дослушав объяснение - неправильно выполнишь задание; начнешь позже всех - не успеешь закончить.
- ✓ На вопрос воспитателя отвечает тот, кого вызвали.
- ✓ Прежде чем отвечать, сначала подумай, а затем подними руку и жди, когда тебя вызовут.
- ✓ При ответе на вопрос надо стоять прямо, опустив руки, смотреть на педагога.
- ✓ Отвечай громко и четко, твой ответ должен быть понятен и слышен всем: и воспитателю, и ребятам.
- ✓ Внимательно слушай ответы товарищей. Будь готов к тому, чтобы при необходимости дополнить или исправить ответ. Не перебивай отвечающего.
- ✓ Береги книги, пособия, бумагу, карандаши, краски, клей.
- ✓ Будь аккуратным. Пользуясь клеем, красками, пластилином, глиной, не пачкай руки, лицо, костюм, стол, за которым занимаешься. Помни, что этим самым ты доставляешь лишние хлопоты воспитателю, помощнику воспитателя, маме.
- ✓ Внимательно слушай, как воспитатель оценивает выполнение задания, над которым трудились ты и твои товарищи.
- ✓ Справедливо оценивай работу свою и товарищей, не хвастайся успехами. Правильно относись к оценке воспитателя и сверстников, прислушиваясь к их мнению, воспринимай их без обиды - они хотят, чтобы ты занимался еще успешнее.
- ✓ Будь доброжелателен к своим товарищам, не смейся над их неудачами, ошибками, неправильными ответами.
- ✓ При необходимости оказывай товарищу помощь.
- ✓ Вовремя заканчивай работу. Если справился с заданием раньше всех, сиди спокойно.
- ✓ По окончании занятия спокойно встань с разрешения воспитателя, поставь на место свой стул, убери рабочее место, приведи себя и свой костюм в порядок.

В процессе учебной деятельности дети усваивают эти правила и приобретают навыки культурного поведения, которые постепенно становятся устойчивыми, привычными.

Педагог советует родителям создать дома полноценные условия для занятий детей: подобрать в соответствии с ростом стол и стул и расположить их в удобном светлом месте; выделить полку или шкафчик, где ребенок мог бы хранить книги, альбомы, тетради, карандаши, кисти и другие учебные материалы. В беседе с родителями воспитатель раскрывает значение этих правил в подготовке детей к школе, в формировании у них нравственно-волевых качеств, выдержки, усидчивости, организованности, ответственного отношения к учебе.

Задача педагога - убедить родителей в том, что подготовка ребенка к школе - это не только накопление им определенной суммы знаний, но и формирование навыков учебного труда, умения организованно вести себя на занятии.

## Приложения

1. Алябьева, Е. А. Воспитание культуры поведения у детей 5-7 лет / Е. А. Алябьева. – М. : ТЦ Сфера, 2009.
2. Бабаева, Т. И. Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2014.
3. Бабаева, Т. И. Дошкольник 5-7 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство» / Т. И. Бабаева, М. В. Крухлет, О. Н. Сомкова. – СПб. : «Детство-Пресс», 2010.
4. Загуменная, Л. А. Социально-личностное развитие дошкольников / Л. А. Загуменная. – Волгоград : Учитель, 2012.
5. Шорыгина, Т. А. Беседы о хорошем и плохом поведении / Т. А. Шорыгина. – М. : ТЦ Сфера, 2012.

**О.В. Дорохина**

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация:* в статье рассматриваются концептуальные подходы к пониманию сущности понятия личность. Автор обобщает взгляды отечественных и зарубежных исследователей, останавливается на характерных особенностях личности.

Личность человеческая более таинственная, чем мир  
Николай Бердяев

Вопросы сущности личности, ее особенностей, путей развития интересовали человечество с древних времен и продолжают занимать ведущее место в современной зарубежной и отечественной науке в XXI веке.

Не существует единой трактовки понятия личность. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько фундаментальных подходов к описанию этого понятия [9, с. 5-6]:

- личность описывается с точки зрения ее смысловой сферы, внутреннего мира, преобладающих мотивов и стремлений, системы личностных смыслов (Ряд идей А.Н. Леонтьева, Б.С. Братуся, В. Франкла и других ученых);

- личность представляет собой некоторое психофизиологическое единство, включающее физическое и социальное окружение;

- личность рассматривается как система устойчивых черт, проявляющихся в индивидуальности, суждениях, поведении. В теории черт для описания личности часто используют черты - обобщенные характеристики поведения человека. Черты личности объединяют группы связанных признаков, их выделение говорит о наличии набора базисных качеств, а индивидуальные различия определяются степенью их выраженности (факторный анализ Кеттелла);

- личность анализируется с двух взаимосвязанных позиций: как деятельное «Я» субъекта, и как система планов, направленности, регулирующих поведение;

- личность исследуется как субъект персонализации, т.е. потребности и способности изменять других людей;

- личность рассматривается как система конструктов (конструкт представляет собой элементарную единицу нашего восприятия, отношения и их субъективную интерпретацию) или инстанций. Теории инстанций основываются на выделении подсистем или отдельных областей в структуре личности, между которыми могут возникать различные связи, конфликты, противостояния. [10, с. 13]. Например, три инстанции личности Фрейда: «Оно», «Эго», «Супер-Эго» представляют собой динамическую модель описания личности; три составляющие – «состояния Я» Э. Берна: родительское, взрослое, детское; инстанции и образующие в аналитической психологии К. Юнга: коллективное бессознательное, архетипы, личное или индивидуальное.

Также выделяют типологический подход к определению личности. Он заключается в том, что тип личности – целостное образование, которое не сводится к сумме черт, а является типичным, усредненным для ряда лиц. К типологизации личности стремились с древних времен (например, типы темперамента Гиппократ, два типа личности Э. Кречмера, деление К. Юнгом на интровертов и экстравертов, А. Бине разделял людей на объективный и субъективный типы; А.М.

Джордан - на рассуждающий и активный типы; У. Джемс - на рациональный и эмпирический; Г. Гросс - на глубоко-узкий и мелко-широкий. А. Пьерона выделяется 56 различных типов) [4].

При изучении личности как целостной системы следует учитывать, что элементы системы взаимосвязаны друг с другом, обеспечивают единство развития и устойчивости в форме процесса и результата, поддерживают благоприятное для жизнедеятельности личности состояние, обеспечивают возможность развертывания внутренних резервов, обеспечивая развитие личности.

Изучение личности можно рассматривать с точки зрения синтеза различных общенаучных концепций и подходов. Личность как социокультурную систему изучает системный (М. Джексон, П. Ф. Кравчук, Г. Спенсер) и структурно-функциональный (Э. Гиддинс, Т.И. Заславская, А.А. Зиновьев) подходы. Как активного преобразователя и созидателя социальной действительности личность рассматривают феноменологический (П. Бергер, Г. Зиммель, Н. Н. Козлова, Р. Парк, Ю. Хабермас) и деятельностный (Д.В. Беспалова, Е.Д. Богатырёв, Л.И. Уманский) подходы. По мнению представителей ценностного подхода (И.С. Кон, В.М. Розин, Э. Фромм, В.А. Ядов), личность трактуется как феномен духовности, как высшая форма гармонизации человеческих знаний и жизни человека. Постструктуралистический подход (Г.С. Батыгин, П. Бурдые, И. Гофман), определяет личность в качестве агента культурных практик через ее габитус и строение-фрейм, а тезаурусный подход (Д.Л. Агранат, А.И. Ковалева, А. Луков) помогает воспроизвести культурные практики личности при ориентации в окружающем социальном пространстве. [1, с. 12-13].

В научной литературе мы находим десятки различных определений личности, освещающих различные стороны и аспекты этого понятия. Наиболее интересным, на наш взгляд, является определение, данное С.Л. Рубинштейном: «Личность есть совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [10, с. 94].

Согласно мнению В.А. Петровского, быть личностью, значит быть субъектом деятельности, общения, самосознания, своей жизни, предметной деятельности, общения и самосознания. [5, с. 127-128].

В характеристиках личности раскрывается общественная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития, включая природные особенности [2, с. 124].

Для личности характерны [6, с. 431]:

- Активность, проявляющаяся в стремлении субъекта расширить сферу своей деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний. У здорового индивида развиваются три вида активности: физическая, психическая (познание окружающего мира, общественных отношений через рефлексию, умственную деятельность), социальная (изменение или поддержание основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, ценностными ориентациями).

- Направленность, отражающая устойчивую доминирующую систему мотивов-интересов, убеждений и т.д.)

- Глубинные смысловые образования (динамические смысловые системы по Л.С. Выготскому)

- Степень осознанности своих отношений к действительности: установки (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвилли, Ш.А. Надирашвили), диспозиция (В.Я. Ядов), отношения.

Многие ученые пытались выделить «ядро» личности, эти попытки привели к разведению понятий «человек», «индивид», «субъект деятельности», «индивидуальность» и «личность» [8, с. 175]. Так, С.Л. Рубинштейн считал, что «свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее. Индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность». [3, с. 230]. А Б.Г. Ананьев отмечал, что «личность» всегда моложе «индивида» в одном и том же человеке [2, с. 172].

Понимание концептуальных подходов к сущности понятия личность необходимо для построения путей ее дальнейшего развития и самосовершенствования, т.к. подлинное человеческое бытие личности заключается в «изменении обстоятельств» и «самоизменении» [3, с. 230].

### **Примечания**

1. Абрамов, А. П. Концептуальные подходы к изучению личности в контексте научного и философского знания / А. П. Абрамов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2011. № 8 (14): в 4-х ч. Ч. II. С. 10-13.

2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – С. 70.
3. Вегнер, Л. А. Психология / Л. А. Вегнер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – С. 228-229.
4. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога (около 2000 терминов, 1998 г.) / С. Ю. Головин.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 128-129. [Краткий психологический словарь / сост. А. Л. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.]
6. Краткий психологический словарь / сост. А. Л. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие / К. К. Платонов. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
8. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998, с. 173]. [Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – С. 5-6].
9. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 94.
10. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – С. 12-13.

**А.М. Дохоян**

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ**

*Аннотация:* в статье представлен опыт работы кафедры по организации научно-исследовательской работы и методических наработок, созданных в рамках научной темы «Подготовка высококвалифицированных кадров нового поколения в педагогическом университете как фактор инновационного развития образовательной системы».

*Ключевые слова:* наука, научная деятельность, научные конференции, семинаров, сообщество, мастер-классы, тренинг.

Научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов это целостная система исследовательских работ, направленных на изучение актуальных проблем современной науки, а также одним из главных средств достижения государственных стандартов качества подготовки бакалавров, магистров и подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Решить поставленные задачи возможно, за счет интеграции учебного процесса и научных исследований, за счет использования новейших достижений научно-технического прогресса, проведения научных конференции, семинаров, мастер-классов, тренингов, а также за счет привлечения специалистов высшей квалификации, ведущих ученых и высококвалифицированных практиков к осуществлению учебного процесса.

В этом году кафедра продолжила активное внедрение в практику и развитие научных и методических наработок, созданных в рамках научной темы «Подготовка высококвалифицированных кадров нового поколения в педагогическом университете как фактор инновационного развития образовательной системы».

Традиционно мы проводим научные секции преподавателей кафедры социальной, специальной педагогики и психологии. В этом году семинар был посвящен технологиям подготовки студентов-бакалавров к работе с детьми в условиях внедрения ФГОС-3+. На секции говорили об актуальности рассматриваемой темы, были обозначены проблемы и перспективы подготовки студентов к реализации ФГОС-3+ в различных образовательных организациях. Были рассмотрены основные направления подготовки студентов к работе в инклюзивной образовательной среде.

При поддержке Российского государственного научного фонда и Краснодарского края, в рамках научного проекта № 16-16-23017/16 «Ответственное родительство: концепция компетентного материнства как условие профилактики социального сиротства детей» прошел научно-практический семинар ученых России. Научный семинар проводился с целью привлечения общественного внимания к социальным и психологическим проблемам материнства, детства, социального сиротства. С приветственным словом выступил проректор по научно-

исследовательской и инновационной деятельности, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «АГПУ» Ветров Юрий Павлович, который отметил актуальность и важность теоретических и практических исследований вопросов психологической помощи семье, детям, профилактике социального сиротства, пожелал участникам плодотворной работы. Активно обсуждались вопросы семейных ценностей, проблемы осознания значимости родительства как ключевого фактора формирования духовно-нравственных основ развития личности, определения путей и способов укрепления и развития семьи. В рамках данного мероприятия проведены круглые столы, тренинги, мастер-классы.

В результате обсуждения научных докладов были обозначены актуальные проблемы теоретической и практической работы в области семейной психологии, социальной педагогики, рассмотрены причины ранних сексуальных отношений в подростковой среде, юного материнства.

Приобщение студентов к исследовательской работе рассматривается нами как важный интеллектуальный потенциал, позитивно влияющий в дальнейшем на становление специалиста. Научно-исследовательская работа студентов, являясь обязательной, неотъемлемой частью подготовки квалифицированных специалистов в университете, становится неразрывной составляющей единого процесса: учебно-воспитательного и научно-инновационного.

Участие студента в научной работе в период пребывания его в высшем учебном заведении необходимая часть подготовки квалифицированного специалиста со сформированными базовыми знаниями, так как процесс науки и техники обуславливает всевозрастающий поток научной информации. Модернизация высшего образования, растущие требования к профессиональной подготовке специалистов предполагает освоение каждым студентом методики конкретного исследования.

Кафедра в качестве основных задач видит следующие:

- Обучение методологии рационального и эффективного добывания и использования знаний;
- Участие студентов в научных исследованиях, реальных разработках и техническом творчестве;
- Создание и развитие молодежных творческих объединений;
- Освоение современными технологиями в области науки, техники, производства;
- Совершенствование и поиск новых форм интеграции системы высшего образования с наукой и производственной деятельностью в рамках единой системы учебно-воспитательного процесса;
- Повышение навыков научной, творческой и исследовательской деятельности.

В работе со студентами широко используются методы активного обучения, направленные на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг – форма обучения, цель которого развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении. Нами разработан игровой тренинг «Командообразование и создание позитивного настроения». Тренинг позволяет развивать навыки работы в команде и создание комфортного психологического климата. Такие тренинги пользуются большой популярностью у студентов и позволяют не только развивать коммуникативных качеств, но и творчески самовыражаться.

С целью создания психологического климата на основе представления возможностей управления эмоциями разработан и достаточно успешно апробирован тренинг «Как рождается эмоция и как управлять ими, или простой алгоритм как не обижаться».

В ходе тренинга были представлены основы работы группы в тренинговой ситуации, содержание эмоций как процесса, проводись упражнения на управление эмоциями и представление возможностей работы с обидой. Особое внимание было уделено рекомендациям по формированию навыков позитивного, созидательного взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. Проигрывание игровых ситуаций помогло снять психическое и мышечное напряжение, сформировать доверительное отношение ко всем участникам, скорректировать понимание обиды.

Еще одной формой работы со студентами является научный семинар. Научный семинар – это форма обучения, направленная на углубленную проработку теоретического материала. Такие семинары способствуют формированию самостоятельности суждений, учат выражать и отстаивать собственные взгляды и мысли, а так же аргументировать их, опираясь на конкретные научные факты.

С этой целью преподавателями кафедры ССПиП практически на всех факультетах университета проводят научные семинары: «Психолого-педагогические проблемы детства и пути их преодоления» и «Персоналии в психологии».

Круглый стол используется как свободная конференция разнородных участников для непосредственного обсуждения определённых проблем. В современном значении выражение круглый стол употребляется как название одного из способов организации обсуждения некоторого вопроса.

Цель обсуждения – обобщить идеи и мнения относительно обсуждаемой проблемы;

В рамках деятельности научного студенческого общества АГПУ проводился семинар «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы».

В работе научного семинара приняли участие студенты 1-4 курса, обучающиеся по профилю подготовки «Логопедия», «Психология» и магистранты, осваивающие магистерскую программу «Социально-педагогическая поддержка различных возрастных групп, находящихся в ситуации риска». В круглом столе «Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии» студенты рассматривали перспективы развития специальной педагогики, психологии и логопедии. Были рассмотрены вопросы, касающиеся проблем и перспектив развития инклюзивного образования в России, современные формы и технологии инклюзивного образования, а также проблемы психологической, технологической и методической готовности педагогов и родителей к участию в инклюзивном образовании. Особый интерес вызвали доклады «Психотерапия в системе реабилитации заикающихся», «Логопедическая работа по устранению неврологической симптоматики у дошкольников со стертой дизартрией» и др.

Интегрировать исследования аспирантов и магистрантов в научную работу кафедры, познакомить с проводимыми исследованиями, наладить взаимодействие на уровне молодых ученых, унифицировать понятийный и методологический аппарат, применяемый в аспирантских научно-исследовательских работах призван был научный семинар «Молодые ученые о проблемах современной науки».

Семинар направлен на формирование у аспирантов и магистров навыков исследовательской работы и подготовки диссертации, а так же на углубление и систематизацию теоретико-методологической подготовки, практическое овладение ими технологией научно-исследовательской деятельности, приобретение и совершенствование практических навыков выполнения опытно-экспериментальной работы.

На приобретение нового опыта в режиме мастер-класса направлены студенты. И это оправдано, ведь на таких занятиях вне строгого преподавательского контроля, в раскрепощенной обстановке удобно овладевать свежими навыками, но и заводить новые знакомства, общаться с друзьями, плодотворно использовать свободное время.

В рамках «Недели науки» профессорско-преподавательским составом кафедры были организованы и проведены следующие мастер-классы:

- «Технологии групповой работы с подростками» Мастер-класс включал теоретическую часть в виде презентации с интересной информацией по групповой работе с подростками. А также практическую часть, на которой слушателям были предложены элементы Арт-терапии и рисуночной терапии в виде методики «Дерево». Присутствующие с удовольствием рисовали и задавали вопросы по теме. Кроме того, возникла оживленная групповая дискуссия, во время которой происходил обмен опытом и впечатлениями.

- «Психологические технологии тренинговой работы». В работе мастер-класса приняли участие студенты очно-заочной и заочной формы обучения отделения «Психологии». Были использованы интерактивные формы взаимодействия. В ходе работы была создана атмосфера открытости и доброжелательности.

- «Работа психолога с метафорическими картами». На мастер-классе была предложена работа с колодой Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Хранительницы Сада». Студенты смогли познакомиться с основами работы с метафорическими картами и заглянуть в свой «Внутренний Сад».

- мастер-класс «Психология гендерных отношений».

Проведение научной работы в вузе обеспечивает непрерывное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе фундаментальных и прикладных исследований по существующим направлениям подготовки и внедрение в образовательную деятельность современных методик и технологий.

#### *Приложения*

1. Биштова, Э. А. НИРС как фактор профессионального развития студента / Э. А. Биштова // Журнал. – 2008. – № 49.

2. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковалевский // Высшее образование в России № 1. – 2000. – С. 114-115.
3. Лобашевская, Е. К. // Научная статья. – 2011.
4. Наймушин, А. И. Методы научных исследований. Материалы для изучения / А. И. Наймушин, А.А. Наймушин. [Электронный вариант]. – Уфа : ЛОТ УТИС, 2000.

**М.В. Живогляд, С.М. Кагиян**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)**

*Аннотация:* в данной статье представлены основные теоретические аспекты подготовки студентов педагогического вуза к работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках реализации основных направлений инклюзивного образования в условиях массовой школы.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, образовательная инклюзивная среда, лица с ограниченными возможностями здоровья, федеральные государственные образовательные стандарты, интеграция, социализация, адаптированная образовательная программа.

В настоящее время закономерным этапом развития системы образования в Российской Федерации является развитие инклюзивного образования, основой которого служит индивидуализация обучения каждого ребенка, в том числе лиц с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) и инвалидов. Исходя из основных направлений инклюзивного образования предполагается создание единой образовательной среды, способствующей интеграции детей с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс школы.

Инклюзивное образование предполагает комплексное обеспечение равного доступа к качественному образованию учащихся с особыми образовательными потребностями, использование личностно-ориентированных программ развития и обучения каждого ребенка, методов обучения и воспитания, учитывающих индивидуальные особенности учащихся, их нозалий, а также особенностей их учебно-познавательной деятельности.

В свою очередь необходимость создания инклюзивной образовательной среды в школе и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс современной школы инициирует ряд проблем:

- совершенствование нормативно-правовых аспектов, регламентирующих создание единой образовательной среды для лиц с ОВЗ и инвалидами;
- недостаточность методического обеспечения инклюзивного образования;
- необходимость создания методических рекомендаций по развитию в образовательных учреждениях инклюзивной образовательной среды, жизнедеятельности;
- необходимость теоретического и методического обоснования основных образовательных программ по направлению «Педагогическое образование», способствующих подготовке педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования на всех ступенях системы образования;
- создание системы подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях образовательных организаций.

Перечисленные проблемы педагогической теории и практики инклюзивного образования в 21 веке характеризуются интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду школы в соответствии с законодательным обеспечением образования лиц с ОВЗ и инвалидами. К основным нормативно-правовым документам, регламентирующим данный вид интеграции относятся: Конвенция ООН о правах инвалидов, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальная образовательная инициатива «Наша Новая Школа», Федеральная Целевая Программа «Доступная среда».

Данная нормативно-правовая база способствует развитию инклюзивного образования на всех ступенях системы образования в нашей стране: «...государства обязаны обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и устанавливают строгие рамки выстраивания условий для детей с ОВЗ в дошкольных, школьных образовательных организациях...» [1]. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено: «обеспечение равного доступа к образованию для

всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4; С. 5]. Национальная образовательная инициатива: «Наша новая школа» поддерживает создание инклюзивной среды в каждой образовательной организации: «Наша новая школа – это школа для всех, где обеспечивается успешная социализация детей с ОВЗ и детей-инвалидов» [2]. Федеральная Целевая Программа «Доступная среда» закрепляет следующее: «Образовательное пространство должно позволить детям с ОВЗ получить качественное образование, научить взаимодействовать друг с другом и окружающими, ориентироваться в социальной среде» [5].

В настоящее время обучение детей с ОВЗ в условиях массовой школы предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая позволяет обеспечивать условия, необходимые для приобретения учащимися основной школы опыта взаимодействия и социальной интеграции в образовательную среду школы.

Как показывает опыт инклюзивного образования, интеграция детей с особыми возможностями здоровья в образовательную среду массовой школы предполагает использование следующих форм организации учебно-воспитательного процесса современной школы, а именно:

- обучение детей с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательном интегрированном классе по программам для общеобразовательных и специальных (коррекционных) классов;
- оказание педагогической поддержки и коррекционной помощи с целью успешной адаптации, социализации и интеграции в учебно-воспитательный процесс школы детей с ОВЗ;
- развитие индивидуальных особенностей и дарований каждого ребенка с ОВЗ через организацию внеурочной деятельности и систему дополнительного образования детей и подростков.

Организация педагогического и социального сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях массовой школы осуществляется, прежде всего, классными руководителями, социальным педагогом, педагогом-организатором, тьютором на основе принципов приоритетов интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»), рекомендательности советов сопровождающего, непрерывности сопровождения, комплексного подхода к сопровождению учащихся с ОВЗ.

Основной целью педагогического сопровождения, которое осуществляет в массовой школе классный руководитель является оказание каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья помощи в решении проблем обучения, воспитания, самоопределения. Достижение этой цели возможно лишь при решении задач педагогического сопровождения: правильный выбор образовательного маршрута, преодоление затруднений в обучении, решение личностных проблем развития учащегося, формирование здорового образа жизни ребенка.

Воспитательная работа с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы рассматривается нами как наиболее важное взаимодействие и сотрудничество всех субъектов учебно-воспитательного процесса в инклюзивной образовательной среде. Школа как культурная среда в первую очередь ориентируется на нравственное саморазвитие и самоопределение всех школьников и учащихся с ОВЗ в том числе, а также на преодоление социальной изоляции таких детей за счет расширения воспитательного пространства школы и создания единой образовательной среды для всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Это возможно при организации внеурочной деятельности, внеклассной воспитательной работы и организации дополнительного образования, что, несомненно, будет способствовать повышению эффективности педагогического процесса, включать детей с ОВЗ в жизнь школы и тем самым способствовать коррегированию нарушенного развития учащихся.

Эти стратегически важные перспективы развития инклюзивного образования предстоит на практике реализовывать выпускникам педагогических вузов. В отечественной педагогической науке проблема профессиональной подготовки педагогических кадров разрабатывалась в трудах Архангельского С.И., Белозерцева Е.П., Кузьминой Н.В., Левиной М.М., Слостенина В.А., Спирина Л.Ф., Щербакова А.И. и др. В исследованиях Ситник А.Г., Гришина Н.П., Дудникова В.В. рассматриваются различные формы организации методической работы по подготовке педагогических кадров. В работах Карнаух Н.В., Кричевского Н.Ю., Лобанова Е.П., Браже Т.Г. и др. нашли отражение отдельные аспекты развития профессиональной компетентности учителя.

Профессиональная готовность будущего учителя, классного руководителя к работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде рассматривается многими авторами как целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операциональный компоненты. В исследованиях Шумиловской Ю.В. указывается, что в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с ОВЗ входят ключевые содержательные компоненты, такие как:

- личностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие принципов инклюзивного образования, мотивационная направленность нравственно-волевых качеств личности педагога на инклюзивное образование детей с ОВЗ);

- когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для создания и развития инклюзивной образовательной среды в условиях массовой школы);

- технологический (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ) [7; С. 97-98].

Подготовка бакалавров по направлению: «Педагогическое образование» будущих учителей к работе в условиях реализации ФГОС в основной школе требует на сегодняшний день особых подходов к организации учебного процесса в педагогическом вузе. Этому способствует внесение в основную образовательную программу дисциплин по выбору, направленных на формирование профессиональных компетенций и интеграции будущих педагогов в инклюзивную образовательную среду школы.

Анализ основных образовательных программ по направлению подготовки: «Педагогическое образование» показывает необходимость включения в дисциплины педагогического цикла важных аспектов теоретической и практико-ориентированной подготовки студентов к работе с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях реализации ФГОС Основного Общего Образования и ФГОС Среднего Общего Образования.

В соответствии с ФГОС Высшего Образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата): «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать общепрофессиональными компетенциями, а именно: способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе **особых образовательных потребностей** обучающихся (ОПК-2); готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-4). Данные компетенции формируются у студентов направления подготовки: «Педагогическое образование» по образовательной программе: «Математика» при изучении дисциплины (модулей) базовой части – Педагогика, а также дисциплин вариативной части – дисциплин по выбору: «Здоровьесберегающие и досуговые технологии в ДОУ», «Организация взаимодействия классного руководителя с детским коллективом, родителями, социальной средой». В рабочие программы указанных дисциплин педагогического цикла нами были включены для изучения такие темы, как: «Проектирование инклюзивной образовательной среды в условиях основной школы», «Теоретические и методические аспекты организации учебно-воспитательного процесса в основной школе с учетом особенностей лиц с ОВЗ», «Особенности взаимодействия классного руководителя (воспитателя) с учащимися с ОВЗ», «Воспитательная система летнего оздоровительного отдыха детей и подростков, в т.ч. детей с ОВЗ» и др.

В связи с тем, что будущим учителям, классным руководителям в соответствии с реализацией общих положений Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 2., пункт 28) предстоит в процессе педагогической деятельности «проектировать адаптированные образовательные программы для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающие коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [4; С. 5], считаем необходимым внести в теоретические вопросы подготовки будущих учителей, классных руководителей такие вопросы как: «Теоретические и методические аспекты организации образовательного процесса для детей с ОВЗ в основной школе», «Организация обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы», «Организация воспитательной работы с учащимися с ОВЗ», «Педагогические технологии, формы и методы обучения и воспитания детей», «Педагогическая поддержка и сопровождение учащихся с ОВЗ в условиях массовой школы», «Приоритетные направления, цели и задачи адаптированной образовательной для лиц с ОВЗ в основной школе», «Проектирование адаптированной образовательной программы для учащихся с ОВЗ в условиях массовой школы».

Исходя из выше изложенного, мы считаем, что решение проблемы подготовки студентов педагогического вуза – будущих учителей, классных руководителей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья заключается во введении в ООП дисциплин (как базовой, так и вариативной части), а также в программы педагогических практик теоретические основы, отражающие ведущие аспекты внедрения инклюзивного образования в массовую школу и особенности организации учебно-воспитательного процесса с детьми с ОВЗ в образовательных

организациях. Это в свою очередь будет способствовать повышению профессионального уровня выпускников педагогического вуза - будущих учителей и классных руководителей, а также будет способствовать удовлетворению запросов всех потребителей профессиональных услуг – личности, общества и государства.

#### **Примечания**

1. Конвенция ООН о правах инвалидов (13 декабря 2006 г.)
2. Национальная образовательная инициатива «Наша Новая Школа» (Указ президента РФ от 04 февраля 2010 г.)
3. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77-87.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Издательство «Омега-Л», 2014. – 135 с. – (Законы Российской Федерации).
5. Федеральная Целевая Программа «Доступная среда». Постановление Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. – № 15. – М., 2010.
6. Хохлова, В. А. Изучение отношения студентов педагогического вуза к детям с ограниченными возможностями здоровья / В. А. Хохлова // Молодой учёный. – 2015. – № 24. – С. 1043-1045.
7. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис... канд. пед. наук / Ю. В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – 126 с.

**О.С. Журина**

### **ПОВЫШЕНИЕ СИСТЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ КРІ**

*В статье рассматриваются способы повышения эффективности персоналом организации. Основной целью данного выступления является детальное ознакомление с системой КРІ. А также методы внедрения данной системы в деятельность предприятия.*

Ключевые показатели эффективности (Key Performance Indicators, KPI) - показатели деятельности подразделения (компании), которые помогают организации в достижении стратегических и тактических (операционных) целей. С помощью КРІ можно планировать, а также контролировать эффективность и результативность компании на различных уровнях управления. Напомню, что результативность компании - это как компания выполняет поставленные целевые ориентиры, например выполнение плана продаж, а эффективность - выполнение целевых показателей в рамках выделенных ресурсов (бюджетных ограничений), например выполнение плана продаж при соблюдении бюджета коммерческой службы.

Внедрение КРІ предполагает переход на целевое управление компанией, когда стратегические, операционные, проектные цели, важные задачи и инициативы транслируются на уровень руководителей высшего и среднего звена управления, на уровень исполнителей. Таким образом, за счет персонализации ответственности, делегирования полномочий повышается эффективность работы каждого сотрудника. Такая система «управления ответственностью каждого сотрудника» особенно актуальна сейчас, в период ожидаемого сокращения спроса, урезания бюджетов, сокращений персонала, когда станет ощутима ценность и отдача от каждого сотрудника компании.

Особенность целевого управления состоит в том, что целевые показатели закрепляются за руководителями подразделений или конкретными должностными лицами, и за выполнение целевых показателей персонал отвечает своей переменной частью заработной платы.

Одним из возможных вариантов достижения компанией своих целевых ориентиров является достижение всеми участниками (подразделениями, проектными командами, отдельными должностными лицами) целевых значений своих показателей. Другими словами, если весь персонал выполнил свои КРІ, то компании ничего не остается, как достигать поставленных показателей.

При разработке и внедрении системы КРІ необходимо учитывать три основополагающих принципа:

- системность, предполагающая четкую постановку стратегических и операционных целей и задач для различных уровней персонала;

- смартизованность, т.е. цели всегда должны учитывать специфику образовательного учреждения. Также суть их должна быть понятна и достижима. Руководителю необходимо донести до педагогических работников, что главное- это достижение самой цели, а не просто участие в конкретном процессе;

- сбалансированность.

Во избежание ошибок при внедрении системы, необходимо минимизировать все возможные риски. Руководителю следует ознакомить персонал учреждения со спецификой нового проекта, а также детально спланировать ряд действий и мероприятий, планирующихся в организации.

Любые изменения, затрагивающие условия работы, условия оплаты труда, вызывают понятное сопротивление персонала. Можно посоветовать при внедрении целевого управления, изменении системы премирования с использованием КРІ вести целенаправленную подготовку персонала, которая заключается в следующем:

1. Объяснять персоналу необходимость перемен. Например, чтобы образовательное учреждение могло конкурировать в настоящих условиях, необходимо всем работать не на процесс, а на конкретный результат. Поэтому у каждого будет свой целевой или несколько целевых показателей, от которых зависит размер получаемой премии.

2. Объяснять персоналу содержание перемен. Рассказать не персоналу, а конкретным сотрудникам в конкретных подразделениях, как перемены коснутся каждого. Как изменится заработная плата каждого сотрудника и от чего она будет зависеть.

3. Объяснять персоналу преимущества, которые принесет это решение. Например, сотрудники будут не только депремироваться, но и премироваться за выполнение и перевыполнение целевых показателей.

4. Дать возможность персоналу участвовать в процессе изменения. Формировать рабочую группу внедрения из творчески настроенных, активных сотрудников, желающих участвовать в этом проекте.

5. Приветствовать всякий полученный положительный результат, хоть и небольшой.

6. И самое главное - вызвать доверие персонала к проводимым переменам, чтобы сотрудники поверили, что то, что задумано, будет реализовано и реализовано успешно.

На наш взгляд, внедрение системы КРІ в деятельность образовательного учреждения вполне возможно, ведь руководитель, имея лидерские способности, понимает заинтересованность в модернизации устаревшей системы управления и самое главное, имеет желание развиваться и самому совершенствоваться.

При внедрении данной системы руководитель, как основоположник ее внедрения, должен взять на себя всю ответственность за результат. Ведь очень многое зависит от умения подать информацию о модернизации системы управления и от приведения достойных доводов.

Система оплаты труда педагогических работников включает три составляющие:

- вознаграждение за выполнение своих должностных обязанностей, установленное в виде оклада, а также надбавок к окладу (за уровень образования, квалификационную категорию, стаж работы и др.);

- компенсационные выплаты (связанные, например, с повышением интенсивности нагрузки, сверхурочными работами, заведованием кабинетом, обслуживанием компьютера и т.п.);

- стимулирующие выплаты в зависимости от достигнутых показателей эффективности (качество знаний учащихся, участие и победы учеников в конкурсах, совершенствование педагогического мастерства, наставничество и др.).

Для сложившейся системы оплаты труда характерны недостатки.

Во-первых, есть проблемы в области первой из названных составляющих - оклады педагогических работников малы, а между тем именно они должны определять базовую, основную часть оплаты труда.

В настоящее время оклады не отражают затрат времени на подготовку к занятиям, не включают в себя расходов на проведение занятий с применением инновационных технологий. Если разделить сумму выплат педагогу по окладу за год на количество отработанных в году часов, то стоимость услуг работника в час будет несопоставимо меньше рыночной стоимости аналогичных услуг в частных (немуниципальных) образовательных организациях.

Во-вторых, компенсационные выплаты (второй компонент системы оплаты труда) не связаны с работой педагога в сверхурочное время, неравномерным распределением нагрузки в течение учебного года, а являются скорее неотъемлемой частью заработной платы и без того интенсивно работающего штатного педагога.

Третий компонент фонда оплаты труда - стимулирующие выплаты - слабо связан с эффективностью деятельности работника, распределяется в большинстве учреждений на основе субъективных оценок и не основан на прозрачной и всем понятной формуле расчета. Периодичность выплат может существенно варьироваться. Зачастую стимулирующая выплата может быть сопоставимой, а то и превышать размер оклада педагога, в то время как в норме она не должна составлять более 30-50 % от оклада, чтобы не лишать работника ощущения стабильности.

После внедрения системы КРІ и оценки всех возможных плюсов и минусов в деятельность организации, нужно не останавливаться на достигнутом результате. Как и любой процесс, образовательные учреждения нуждаются в модернизации и переменах. Поэтому неплохим этапом будет разработка и улучшение стратегического и операционного планирования, а также усиление контроля. Необходимо дать сотрудникам уверенность в завтрашнем дне. Ведь, как свидетельствует зарубежный опыт, педагогические работники, понимающие и разделяющие ценности компании (в которых учитываются личные ценности сотрудников), любящие свою компанию и выполняемую работу, показывают более высокую производительность труда. В таких компаниях низкая текучесть персонала, постоянно выполняются высокие целевые показатели, персоналу интересно работать в таких компаниях. Другими словами, система КРІ - это только начало преобразования компании.

#### **Примечания**

1. Вихров, А. А. Интеграция систем КРІ/BSC и бюджетирования в единый инструмент управления / А. А. Вихров, П. А. Лекомцев // Управление компанией. – 2013. – № 10(53). – С. 15.
2. Машковцев, С. В. КРІ для поддерживающих подразделений / С. В. Машковцев, М. М. Бедило // Справочник кадровика. – 2009. – № 5. – С. 129-131.
3. Кубатиева, Ф. Б. КРІ – каждому по способностям / Ф. Б. Кубатиева // Кадровая служба и управление персоналом предприятия. – 2010. – № 2. – С. 11.
4. Колбеко, Н. Внедрение КРІ: стоит ли овчинка выделки? / Н. Колбеко [Электронный ресурс]. – <http://www.insarov.ru/implementation-kpi.html>
5. Федосеев, В. Оценка персонала / В. Федосеев. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.proteu.ru/sist\\_ocen\\_i\\_pers](http://www.proteu.ru/sist_ocen_i_pers)
6. Трофимова, С. КРІ для рекрутера / С. Трофимова. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.e-xecutive.ru>

**Е.А. Звыкова**

## **ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Трудовое воспитание подрастающего поколения в нашей стране рассматривается как неотъемлемая часть воспитания, а труд — как действенное средство всестороннего развития личности.

Трудового воспитания и обучения подрастающего поколения является одной из основных задач всех членов общества развитого социализма.

Российское правительство и народ доверили работникам народного образования ответственное и почетное дело — воспитать достойную смену. Люди, которым предстоит строить светлое будущее и жить в нём, должны отличаться любовью к труду. Поэтому необходимо уже в дошкольном возрасте формировать элементарные трудовые навыки, чувства коллективизма и товарищества, учить детей добру и дружбе, готовить к школьному труду.

Воспитатели ДОУ ведут работу в формировании интереса и любви к труду у детей дошкольного, возраста. Положительное отношение, заинтересованность трудом взрослых возникает у детей рано. Они стремятся скорее приобщиться к миру взрослых, к их деятельности.

В процессе трудового воспитания детей дошкольного возраста важно не только обучать их элементарным трудовым навыкам, умениям действовать простейшими инструментами, но и формировать нравственные качества, необходимые будущему школьнику: это самостоятельность, целеустремленность, ответственность за порученное дело, настойчивость в достижении намеченной цели, доброжелательность в отношениях со сверстниками и др.

В воспитании трудолюбия, интереса к труду необходимы успех ребенка в получении результата, целостного продукта и оценка его деятельности. Психологами установлена взаимосвязь между мотивами труда и его результативностью, обосновано значение общественной

мотивации для воспитания старательного отношения детей в работе. Труд детей это важное средство подготовки их к обучению в школе.

Важно обучать детей дошкольного возраста анализу образца, умению устанавливать последовательность действий при выполнении заданий, а также обращать особое внимание на значение коллективной деятельности детей, их совместного труда в развитии инициативы, творчества, в формировании личностных качеств, необходимых будущему школьнику.

Необходимо уделять особое внимание формированию у детей чувства ответственности, самоконтроля и самооценки.

Формирование у детей ответственного отношения к труду можно и нужно начинать с дошкольного возраста. Этот вопрос лучше изучен применительно к хозяйственно-бытовому труду. Однако возросшие психофизиологические возможности детей 5-6 лет позволяют в соответствии с «Программой воспитания в детском саду» решать более сложные задачи, в частности формировать ответственное отношение к делу и в процессе других видов труда.

Характерные черты ответственности проявляются и у детей дошкольного возраста, однако они еще часто отвлекаются, не доводят начатое дело до конца. Поэтому формирование личностного качества в процессе решения той или иной задачи во многом зависит от руководящей и направляющей роли воспитателя.

Первыми помощниками воспитателей должны быть родители, так как общественная направленность семьи, продуктивная деятельность детей совместно со взрослыми дома оказывают большое влияние на формирование ответственного отношения ребят к порученному делу.

Установлено, что оптимальные возможности для формирования ответственности за общее дело создаются в совместном ручном труде (К.А. Климова, К. Вольцис). Удалось выявить условия, способствующие успешному воспитанию ответственности у детей: это осознание самими взрослыми возможности и необходимости активного формирования личностных качеств у дошкольников; умелое руководство детской деятельностью (применение методических приемов, активизирующих сознание и чувства ребенка: он должен выполнить задание качественно; контроль за деятельностью ребенка); организация такой деятельности, в процессе которой ребенок понимает значимость своего участия и мобилизует все силы, чтобы результат получился лучшего качества.

Для формирования ответственного отношения в процессе совместного труда по дереву (например, при выполнении заданий типа «Морской порт», «Зоопарк» и т. п.) ребенок должен осознать, что он выполняет часть общего дела, что качество конечного результата зависит от качества работы каждого. Первыми помощниками воспитателей должны быть родители, так как общественная направленность семьи, продуктивная деятельность детей совместно со взрослыми дома оказывают большое влияние на формирование ответственного отношения ребят к порученному делу.

Формирование у старших дошкольников навыков самоконтроля особенно актуально в связи с предстоящим обучением в начальной школе. Сущность самоконтроля заключается в сопоставлении, соотнесении выполняемых действий с образцом, с поставленной целью, предъявляемыми требованиями. Самоконтроль позволяет ребенку на основе поставленной цели, анализа образца, намеченного плана следить за своими действиями, результатами, видеть свои ошибки и исправлять их.

Самоконтроль формируется у ребенка лишь в деятельности, в процессе которой он поставлен перед необходимостью проверять результаты своей работы. Большинство детей 6-7 лет, если воспитатель не нацеливает их на самоконтроль, на сравнение своей поделки с образцом, на проверку последовательности работы, редко задумывается над вопросом, правильно ли они выполняют задание, почему так, а не иначе, хотя все хотят сделать хорошую игрушку. Поэтому, планируя работу в старшей и подготовительной группах, воспитатель не должен забывать, что успешность формирования начальных форм самоконтроля и взаимоконтроля зависит от организации педагогического процесса, от установки воспитательного процесса на развитие самоконтроля. При этом важно побуждать детей не только сравнивать с образцом результат работы, готовую поделку, но и по ходу выполнения задания контролировать способы действия.

Воспитатель, учитывая, что в процессе работы есть все условия для формирования у детей самоконтроля, побуждает их к проверке своих действий при выполнении задания. Развитие самоконтроля приводит к ликвидации детской механической подражательности, к улучшению качества выполнения работы (Н. Н. Поддьяков).

Не менее важно формировать у детей умение оценивать свою работу. Каждый человек испытывает потребность в оценке результатов своего труда. Ребенок дошкольного возраста способен к самооценке, которая формируется под влиянием мнения окружающих: воспитателя, родителей, сверстников — на основе учета или успешности своих действий. Через оценку

результатов своих действий, своих поступков дети могут перейти к оценке черт характера, что очень важно для формирования личности. Самооценка изменяется в процессе воспитания и обучения. Доброжелательное, внимательное отношение взрослого к работе детей (как и учет их индивидуальных особенностей) является необходимым условием формирования объективной оценки ребенком своей деятельности.

В процессе формирования объективной самооценки не следует постоянно подчеркивать достоинства работ одних и тех же детей. Это развивает у одних зазнайство, чувство превосходства, пренебрежительное отношение к поделкам товарищей, у других появляется неуверенность в своих силах, неверие в успех. Желательно оценку детским поделкам давать как в ходе их создания, так и по окончании работы. После того как задание будет выполнено, целесообразно выставлять поделки для общего рассматривания и оценки (оценивают дети под руководством взрослого).

Оценка работ детьми от старшей к подготовительной группе постепенно становится более детальной.

Воспитывая у ребят самооценку, необходимо побуждать их к доброжелательной критике, используя для этого примерно такие вопросы: «Как можно оценить твою работу? Почему ты так думаешь? Что, по-твоему, в твоей поделке выполнено хорошо, что не получилось? Почему? Покажи работу, которая сделана лучше, чем твоя. Объясни, почему ты так думаешь. Что тебе в ней нравится?» и т. п.

Лучшие работы используются как образцы на занятиях или их дарят малышам. Это является большим стимулом в работе: на следующих занятиях ребята трудятся ещё лучше.

Если даже выполненная поделка несовершенна, воспитатель вместе с родителями старается так её использовать в быту, чтобы ребёнок видел результат своего труда, испытывал желание делать ещё лучше.

#### *Примечания*

1. Источник: Воспитание дошкольников в труде / под ред. В. Г. Нечаевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1980.
2. Гульянц, Э. К. Учите детей мастерить / Э. К. Гульянц. – М. : Просвещение, 1984.
3. Дошкольное воспитание № 11 / под ред. М. А. Васильевой. – М. : Просвещение, 1983.

***И.Н. Ибрагимова***

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются особенности освоения педагогических дисциплин студентами бакалавриата, обучающимися на филологическом и факультете иностранных языков. Подчёркивается важность подготовки педагогов в условиях межкультурной коммуникации, в том числе самих преподавателей педагогических дисциплин в плане не только базового лингвистического и филологического образования, но и владения иностранным языком – как актуальное требование нынешнего профессионального образования.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, профессиональный стандарт педагога, иностранные студенты, педагогические дисциплины, самостоятельная работа, педагогическая практика.

В Федеральном Законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчёркивается значимость профессионального образования, направленного «на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [4]. Эти задачи исключительно важны в сфере подготовки педагогических работников, так как именно учителя, преподаватели, воспитатели формируют облик гражданина нашего Отечества. «Учитель всегда был, есть и будет центральной фигурой учебно-воспитательного процесса в школе. Без учителя нет школы. Без высококвалифицированного учителя не разрешима ни одна проблема, стоящая перед общеобразовательной школой» [2, с. 3]. Профессиональный стандарт педагога ориентирует нас на «оказание образовательных ус-

луг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение)» [3].

Особое значение в процессе подготовки педагога имеют педагогические дисциплины. Традиционно на гуманитарных факультетах изучалась педагогика в наборе различных частей: введение в педагогическую деятельность, общие основы педагогики, история педагогики и образования, теория и методика воспитания, теория и методика обучения, педагогические технологии, основы управления образовательными системами, психолого-педагогический практикум, современные средства оценивания результатов обучения и нормативно-правовое обеспечение образования. Большая часть этих дисциплин сосредоточена на кафедре теории, истории педагогики и образовательной практики в разном наборе модулей. Педагогические дисциплины формируют у будущих учителей иностранного языка, русского языка и литературы специфическое видение детского мира, особый взгляд на духовную жизнь школьника, нравственное сознание и поведение. Серьёзные требования в этом плане предъявляются преподавателям, осуществляющим образовательный процесс на таких факультетах. По мнению учёных Петербургской педагогической школы, «в условиях возрастающей открытости отечественной системы образования, усиления интеграционных процессов особый интерес представляют пути совершенствования профессиональной подготовки специалистов в области образования в контексте межкультурного взаимодействия специалистов различных стран. При этом важно понять не только смысл осуществляемых преобразований, но и найти пути взаимодополнения национального и зарубежного опыта» [1, с. 6]. Это исключительно важно в условиях работы с иноязычными студентами, например, из Туркмении. Большинство из них окончило не русские школы, как это было в 80-х гг. XX века, а национальные. От преподавателей, ведущих занятия по педагогике на гуманитарных факультетах, требуется знание иностранного языка, как правило, английского, которым иностранные студенты иногда владеют лучше, чем русским. Перспективы здесь весьма серьёзные. Уже сегодня на факультете иностранных языков и филологическом обучаются не только студенты из Туркмении, но и из Узбекистана, даже из Китая. Всё вышепоименованное мы стараемся учитывать в преподавании педагогических дисциплин на гуманитарных факультетах.

Студенты, обучающиеся на филологическом и факультете иностранных языков, наряду с лингвистической подготовкой, осуществляют также профессионально-педагогическую. Она включает: освоение теоретических знаний, новых технологий, приобретение умений и навыков, самообразование, накопление практического опыта, включение в профессиональную среду, самовоспитание (формирование личностных качеств, психологических установок).

При изучении педагогических дисциплин студент бакалавриата должен знать:

- особенности современного этапа развития образования;
- основные педагогические категории;

уметь:

- использовать методы педагогической науки для решения различных учебных и профессиональных задач;
  - осуществлять педагогический процесс в различных типах образовательных учреждений;
- владеть:
- навыком использовать теоретические знания в процессе анализа педагогических ситуаций, решения педагогических задач;
  - профессиональными навыками для осуществления педагогической деятельности в различных организациях образования и культуры с детьми различного возраста.

На практических занятиях мы используем разнообразные виды деятельности студентов:

- работу в парах по взаимообучению и взаимоконтролю;
- составление портфолио, проектов;
- групповую работу по анализу и оценке разработанных педагогических проектов;
- учебно-исследовательскую работу;
- игровые технологии;
- подготовку и просмотр мультимедийных презентаций и др.

Индивидуальная самостоятельная работа направлена на выполнение студентом-бакалавром подготовительного этапа лабораторной работы. Она предполагает поиск и анализ информации по изучаемым темам в педагогических журналах («Педагогика», «Народное образование», «Образование и наука», «Школьные технологии», «Школа и производство» и других), в материалах научно-практических конференций, в монографиях, в Интернет-ресурсах, в том числе,

и на иностранных языках. Предусмотрена подготовка аннотаций, тезисов, конспектов, рефератов, эссе. Результаты поиска студентов выносятся на обсуждение на практических занятиях. Кроме этого, по каждой изучаемой теме возможна разработка индивидуальных или коллективных творческих проектов, которые также выносятся на коллективное обсуждение. При изучении историко-педагогического цикла сохраняем прежние традиции: на занятиях звучат текста, оригиналы произведений педагогов. Эту часть нашей работы считаем исключительно важной для филологов и лингвистов. Интересной также представляется работа по сравнению систем образования и воспитания в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Особое внимание обращаем на позитивных педагогических аспектах.

При этом обязательно инструктируем студентов, даём им методические рекомендации. Таким образом, работа над учебной дисциплиной включает этапы:

- слушание и конспектирование лекций преподавателя, ознакомление с программой курса и учебными пособиями,
- основательную проработку лекционного материала, дополнение указанными источниками основной литературы,
- чтение дополнительной литературы, при необходимости самостоятельный её подбор,
- подготовку вопросов лабораторно-практического занятия по плану с обязательным конспектированием,
- самостоятельную подготовку небольших сообщений к занятию,
- подготовку практических заданий, самостоятельный поиск источников,
- подготовку докладов с получением консультации преподавателя по указанным им источникам,
- самостоятельный подбор темы доклада (получить консультацию преподавателя),
- самостоятельный подбор темы и литературы к докладу и написание доклада.

Мы активно используем балльно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов. Критериями для оценки служат:

- 1) точность ответа на поставленный вопрос;
- 2) формулировка целей и задач работы;
- 3) раскрытие (определение) рассматриваемого понятия (определения, проблемы, термина);
- 4) четкость структуры работы;
- 5) самостоятельность, логичность изложения;
- 6) наличие выводов, сделанных самостоятельно.

Специфика освоения педагогических дисциплин состоит в том, что они подкрепляются учебной и производственной практикой с самого первого года обучения в вузе. Будущие учителя иностранного и русского языка и литературы включаются в работу с детьми. Им даются задания, в ходе выполнения которых они осваивают общекультурные и профессиональные компетенции. Так, например: педагогическая практика позволяет бакалаврам, обучающимся на факультете иностранных языков, осваивать не только вышеуказанные компетенции, но и осуществлять индивидуальную работу с учащимися в плане освоения иностранных языков.

Вместе со студентами мы включаемся в активную работу по самообразованию и находимся в активном поиске новых форм и технологий профессионального образования.

#### *Примечания*

1. Заир-Бек, Е. С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: рекомендации по результатам научных исследований / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына; под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 63 с.

2. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки) / Ф. Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.

3. Профессиональный стандарт: Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6)

4. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются психологические особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте. Подростковый период, включает в себе активный этап становления личности, в основе которого лежит развитие приобщения к обществу.

*Ключевые слова:* ценностная сфера, ценность, подростковый период, пубертатный период, общественно полезная деятельность.

Ценностная сфера личности формируется на протяжении всей жизни человека.

Рассматриваемый нами подростковый период, включает в себе активный этап становления личности, в основе которого лежит развитие приобщения к обществу. По мнению Д.И. Фельдштейна, общественно полезная деятельность – самый активно развивающийся вид деятельности этого периода. Помимо этого, развитие отражается в интимно-личностной форме социализации.

Подростковый период ознаменован кардинальной сменой личностных привязанностей к мнению сверстников. Общение подростка с ними, их благополучие и качественные отношения дружбы, любви встают в ценностной сфере на первый план. Появляется избирательность отношений, а это, в свою очередь, показывает новые образцы для подражания и корректирует формирование личностных ориентаций [1, с. 25; 3, с. 47; 4, с. 29; 7, с. 89-102].

Деятельность Э.А. Орловой показывает эту точку зрения ценностной ориентации подросткового периода. Всё что усваивается в период формирования выступает эталоном поведения, который постоянно отражается в деятельности подростка. Он влияет на его интересы, потребности и склонности. Такой эталон выступает знаменосцем его актуального на данный момент поведения. Эталон формирует на уровне реальной жизни его единицу социального познания, а на личностный уровень показывает набор взглядов об общении с окружающей социальной средой.

Влияющие элементы ценностной сферы, как обособления представлений о ценности, выражены в следующей структуре:

1. Основой и предпосылкой ценности, выступает ценностная предметность.

2. Деятельный субъект возводит в актуальность свои состояния нужды и неудовлетворенности окружающим.

3. Если противопоставить действительность идеалу, несомненно, появится ценность.

4. Такие взаимодействия завершаются оценкой.

Ярко выражено направление на развитие отношений между людьми и товариществу.

В этом возрасте расцветает пубертатный период, дающий отчет половому созреванию подростка. Под его воздействием ребенок начинает осознавать самого себя по-новому.

Благодаря этому полностью меняется социальная позиция. Взаимосвязь двух факторов: психического и физического развития моментально сказывается на возрастании чувства взрослости, а это, в свою очередь, по мнению В.Г. Асеева, одно из крупнейших психологических новообразований возраста. Оно способно переориентировать детские нормы во взрослые и усложнить систему личности ребенка.

Эмоции, по мнению Г. Дюпона, остаются главным фактором при формировании ценностно-смысловых ориентаций подростка. Он говорит о развитии эмоций, тесно связанных с новым взглядом на интересы подростка. Он ищет себя, различие с другими подростками, что приводит к классификации человека по различным признакам: возрасту, полу, способу проведения досуга, а также это сказывается на высокоэмоциональной и психологической окраске его поведения. В попытках себя найти в социуме, отразить свою идентичность и уникальность, он начинает применять новые для себя психологические мерки, которые успешно формируются в систему ценностей подростка.

Структура показывает идеалы и ценности, собственный жизненный стиль, социальные роли и поведенческие коды. Они пока что, не инертны и возможны изменения в процессе апробации их на реальной жизни. Для Г. Дюпона, окончание психологического развития, чаще всего происходит

посредством негативизма или адаптацией собственного мнения к жизненным реалиям. То есть достичь эмоциональную автономность можно уже в конце подросткового периода.

В этом возрасте, достаточно интенсивно формируется новая система жизненных ценностей, которая отражается на становлении характера и формировании личности подростка. Так как появляется необходимый объём деятельности, то изменяется характер личности, открываются новые формирования в нравственном поведении и появляется духовный опыт. Это в свою очередь дает старт формированию ценностных ориентаций, которые определяют характер человека в будущем, его особенность во взаимодействии с другими субъектами и отношение к реальности.

Я. Гудеечка, определяет самым сложным процессом для образования целостной структуры – принятие и освоение ценностей. Такая информация, в её работе, воспринимается как собственный язык деятельности. На этапе активной деятельности любая познанная ценность либо отвергается, либо принимается. Так, для формирования ценностной ориентации, в дальнейшем, подросток открывает два пути:

1. Инклюзия, при принятии ценности и динамическое изменение личности подростка, в её соответствии.

2. Ценностное отрицание. Интернализация ценностей теряется на этапе модификации или деятельности, при доминирующем неблагоприятном социальном факторе. Все общепринятые ценности перестают быть лично признанной системой.

Психолог и философ, У.Л. Штерн, структурировал 6 типов ценностей, на которых основано его понимание личности. Они отражены уже в подростковом возрасте:

1. Теория. Тип личности, которая стремится максимально объективно познать окружающие реалии.

2. Эстетика. Тип личности, противоположный теоретическому типу, отрицающий объективное познание. Субъект пытается полноценно постичь единичный случай, инструментами для познания которого, выступают все его индивидуальные особенности.

3. Экономика. Этот тип подвластен идее пользы, при наименьших затратах, получить максимально возможный результат.

4. Социум. Его основные идеи направлены на отношения и общение с окружающими людьми.

5. Политика. Особенностью этого типа является, четкое стремление к власти.

6. Религия. Любая ценностная ориентация является совокупно инструментом в поиске ответов на извечные вопросы: смысла жизни и познания духовной стороны.

Новым приобретением подросткового периода является чувство взрослости. С ним приходят претензии на права в отношениях его со взрослыми. Появляется достаточно активное сопротивление требованиям, выполнение которых ранее не представляло затруднений. При попытках взрослых ограничить его притязания на самостоятельность появляется новое чувство собственного достоинства и чувство равноправия со взрослыми. Прежний тип отношений подчинения, становится неприемлемым и противоположным его ощущениям. Он пытается ограничить права взрослых и расширить свои, также, ему становится крайне необходимо уважение со стороны взрослых и права на самостоятельно принятые решения [2, с. 112; 4, с. 56; 5, с. 33; 7, с. 18; 8, с. 30-32].

В психологии есть термин для ещё одного нововведения возраста: кризиса идентичности. Он проявляет себя как поиск собственной индивидуальности. Появляется четкая потребность в сопоставлении внешних и внутренних требований для урегулирования взаимодействий с окружающими.

Размышления о себе, наталкивают подростка на обнаружение недостатков и на потребность в их срочном устранении.

Это, рефлексия запланированная и индивидуально регулируется психической системой. Этот возраст расширяет представления о себе, но заметна серьезная разница в развитии степени знаний о себе у каждого отдельного ребенка. Многие завывают уровень притязаний к окружающим и близким, намного превышая реальность. Часто из-за этого возникает непонятность и ощущение несправедливости. Такие подростки аффективно обижены и недоверчивы. На этой почве возникает серьезная агрессия и оголенная чувствительность к высказываниям на свой счет. Любые, повторные неудачи болезненно воспринимаются им, а постоянные выражаются в неуверенности в собственных силах. Одни для преодоления переживаний снижают степень притязаний, другие, несмотря ни на что показывают всё на что способны. Но однозначно можно сказать, что это очень яркий период в потребности для положительных оценок со стороны близких.

Подростку требуется самостоятельность в любой форме, и с возрастом, она требуется всё больше. Многие пробуют выразить свое «Я» через суждения и поступки. Этот возраст затрагивают формирования собственной позиции, воли на решение многих вопросов, жизненных принципов, так новой формацией возраста становится самовоспитание.

Этот возраст устанавливает определенный круг интересов, все более устойчивых в процессе. Он оказывается скелетом ценностно-смысловой сферы и позволяет переключиться от индивидуального, на что-то обобщенное. Возрастает интерес к духовности, религии, мировоззрению и морали. Интерес наблюдается и к окружающим.

Конечно, сам процесс развития ценностной сферы личности подростка особенный, зависит от типологических индивидуальностей психического развития, памяти и мышления, эмоций, открывающихся при интериоризации, идентификации и инернализации общественных ценностей.

#### **Примечания**

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976.
2. Волков, Б. С. Психология юности и молодости: учебник для вузов / Б. С. Волков. – М., 2016. – 256 с.
3. Гаврилюк, В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социол. исслед. – 2012. – № 1. – С. 96-105.
4. Гудачек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102-109.
5. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М., 1978. – 272 с.
6. Захарчук, А., Есликова, Е. Ценности учащейся молодежи и людей среднего возраста / А. Захарчук, Е. Есликова // Специалист. – 1999. – № 2. – С. 30-32.
7. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 222 с.
8. Клименко, И. Ф. Генезис ценностных ориентации. Исследование отношения к норме социального поведения на различных этапах социального развития человека / И. Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. – М., 2012. – С. 3-12.

**В.А. Ковенко, Е.С. Варца**

### **ТРУДНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация:* подростковый возраст является одним из наиболее кризисных возрастных периодов. Именно в это время становления личности ребенок становится «трудным». Как правило, подросткам присущи предельная неустойчивость настроения, поведения, постоянные колебания самооценки, ранимость, неадекватность реакции. Этот возраст богат конфликтами и осложнениями. Все это требует от взрослых, окружающих подростка, пристального внимания, предельной тонкости, деликатности, вдумчивости.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, кризис, пубертатный период, чувство взрослости.

Каждый возраст хорош по-своему. Но, тем не менее, каждый возрастной период сопровождается своими особенностями, проблемами и трудностями. Подростковый возраст также не является исключением.

Возраст до 11 лет, это тот возраст, когда ребенок наиболее приближен к взрослому. Иначе происходит, когда ребенок переходит эту черту и вступает в подростковый возраст.

Подростковый возраст характеризуется кризисом 13 лет. Можно сказать, что этот кризис является особенно сложным в течение всей жизни человека. Поскольку, происходят многочисленные переломные моменты в физическом, психическом отношении. «Переходный возраст», возраст, когда подросток активно меняется. Из психологического словаря: «Подростковый возраст - стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (11-12, 16-17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь» [2, с. 174].

В этот период жизни ребенка, мы можем говорить, о «подростковом комплексе» [3]. Его суть составляют свои, свойственные этому возрасту, поведенческие модели, специфические реакции на воздействия окружающей среды.

Уровень и характер психического развития подростков подчеркивает их принадлежность к типичной эпохе детства. В тоже время, подростка можно отнести к растущему человеку, стоящему

на пороге взрослой жизни. «Достигнутый уровень развития, возросшие возможности подростка вызывают у него потребность в самостоятельности, самоутверждении, признании со стороны взрослых его прав и потенциальных возможностей. Взрослые же, подчёркивая, что подросток уже не маленький ребёнок, и предъявляя к нему повышенные требования, часто продолжают отказывать ему в праве на самостоятельность, в возможностях для самоутверждения. Такое двойственное противоречивое положение подростка чревато различными осложнениями в межличностных отношениях, которые выливаются в конфликты и принимают разнообразные формы протеста» [1, с. 61]. К этому возрасту часто относят эпитеты - «трудный», «критический».

Данный возраст можно подразделить на два периода:

- 1) пубертатный 11-15 лет;
- 2) юношеский 16-20 лет.

Период 11-15 лет сопровождается физиологическими изменениями в организме при половом созревании. [1]

Основными задачами развития пубертатного периода являются следующие:

- сепарация и индивидуация;
- развитие самоопределения;
- определение референтной группы;
- развитие половой идентификации;
- развитие личной системы ценностей;
- формирование жизненных целей.

Мы можем говорить о существовании пяти сфер амбивалентности подростка:

- «1. Бунт против контроля со стороны взрослых – потребность в руководстве;
2. Желание близости – страх интимности;
3. Испытание и проверка на прочность внешних границ – поддержка и забота со стороны взрослых;
4. Мысли о будущем – ориентация на настоящее;
5. Сексуальное созревание – психическая неготовность к сексуальному опыту» [3, с. 107].

«Пубертатный возраст делится на две фазы – негативную и позитивную, или фазу влечений и фазу интересов» [3, с. 109].

Негативная и позитивная обусловлена свертыванием и отмиранием прежде установившейся системы интересов (отсюда ее протестный, негативный характер) и с процессами развития новых влечений.

Главным новообразованием данного возраста является «чувство взрослости». В него входит желание быть, казаться и действовать как взрослый. Здесь уже многое зависит от родителей. Если родители адекватно воспринимают этот период развития ребенка, то развитие происходит бесконфликтно и прогноз его более благоприятен. Однако, те родители, которые относятся к подростку как к ребенку, сталкиваются с негативными реакциями со стороны подростка, что влечет за собой конфликт.

Отношения подростка с родителями становятся особо сложными. Если во все предыдущие периоды развития ребенок слушает взрослого, доверяет, не противоречит, то сейчас подросток старается быть независимым, несмотря на то, что подсознательно он ищет поддержки и помощи. Тяжесть положения здесь обусловлена, с одной стороны, экономической зависимостью и прочими формами зависимости от родителей, и с другой – желанием получить самостоятельность, возрастающей потребностью в независимости. В отношениях с родителями подросток поставлен в довольно сложные условия: с одной стороны, он «занимается формированием собственной индивидуальности», с другой – в связи с новым своим положением «налаживает новые связи с родителями». Это противоречие во взаимоотношениях подростка и взрослого характерно именно для подросткового возраста [3].

Стремление к поведенческой и нормативной автономии тоже имеет относительный характер. Подростки в действительности и не стремятся к полной свободе, поскольку полная свобода, предоставленная им слишком быстро, воспринимается ими как отторжение от семьи. Они стремятся делать выбор самостоятельно, быть более независимыми, спорить со старшими и нести ответственность за свои слова и поступки, но при этом абсолютная свобода им не нужна. Поскольку в этом случае они испытывают чувство тревоги, так как не знают, как пользоваться этой свободой [3].

Еще одна проблема, с которой сталкивается подросток, связана с его внешним видом.

Внешний вид подростка зачастую становится источником вечных недоразумений и даже конфликтов в семье. Родителей не устраивает ни молодёжная мода, ни цены на вещи, так необходимые их ребёнку. А подросток, считая себя уникальной личностью, стремится ничем не отличаться от сверстников. «Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в эмоциональной безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты» [4].

Внутренне происходит следующее: У подростка появляется своя позиция. Он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому. Желание, чтобы все (учителя, родители) относились к нему, как к равному, взрослому. Но при этом его не смутит, что прав он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то подросток вовсе не желает.

«Примерно в 11-12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. Подросток открывает для себя свой внутренний мир. В 11-12 лет ребенок хочет понять себя, что он из себя представляет, то есть построить свое идеальное "Я"» [1, с. 63].

Самоанализ, иногда чрезмерный, завершается недовольством по отношению к себе. Самооценка в подростковом возрасте становится ниже по своему общему уровню и более неустойчивой. С развитием самосознания связаны и возникающая в подростковом возрасте склонность к уединению.

Главная задача родителей – «помочь ребенку научиться правильно себя оценивать, но при этом не расстраиваться, а спокойно решать проблемы шаг за шагом» [4, с. 91]. Образы «Я» никак не связаны между собой, но реальны при разной степени реалистичности. Таким образом, складывается идеальное представление об идеальном «Я». Представления о себе динамичны и нестабильны. Эти представления только формируются, поэтому подростки чувствительны к словам.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему. В любом случае – это важнейший этап в развитии самосознания. Происходит второе рождение личности.

Трудности подросткового возраста также могут проявляться в следующем: негативизм, интеллектуализация, склонность к анализу, подростковая депрессия, проблемы восприятия своего физического образа. Распространенным симптомом пубертатного кризиса является также суицидальное поведение. В этом периоде оно отличается многообразием: это суицидальные мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки. Во многих европейских странах оно настолько распространено, что занимает второе-третье место среди причин смертности людей данного возраста [1].

#### *Приложения*

1. Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления. Книга для психологов, педагогов и родителей / В. Г. Казанская. – СПб., 2010.
2. Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М., 2003.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: хрестоматия: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007.
4. Шапарь, В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д : Феникс, 2012.

***А.А. Костенко, А.А. Терсакова***

### **ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ**

Причины возникновения у детей отклоняющегося поведения – в нашей ежедневной жизни, в тысячах больших и малых примерах поведения взрослых. Причины неудовлетворенности детским поведением взрослые должны искать в себе, в своих поступках, которые преподносятся как образцы поведения.

Дети копируют, и всегда будут копировать взрослых. Так они входят и развиваются, перенимая все без разбору.

Современная жизнь изобилует асоциальным т.е. не согласующимся с требованиями общества и моральными нормами, поведения взрослых. Постоянно имея перед глазами такие «образцы» дети впитывают их как данность, как нечто совершенно естественное. Они часто не понимают, почему учитель требует от них быть вежливыми, не сквернословить, не курить; в их реальной жизни подобные нормы совершенно отсутствуют. Поэтому так сложно корректировать асоциальное поведение детей. Оно постоянно подпитывается реальной жизнью, противостоять которой морализаторскими средствами невозможно.

Причин, по которым ребёнок делается трудным, а потом социально запущенным достаточно:

- возросшая напряженность жизни, повышенная тревожность большинства людей, многие склонны к пересмотру норм поведения, их упрощения, поведения большинства становится всё менее цивилизованным;

- школьная напряжённость выражается в увеличении объёма и интенсивности занятий, повышении темпов;

- большое давление на неокрепшие умы и нервы школьников оказывает рассогласование между тем, что ребёнок видит в реальной жизни, и тем, чему его учат, что от него требуют в школе;

- широкий спектр все возможных недостатков морального воспитания - от не понимая моральных норм до нежелания с ними считаться;

- интеллектуальная неразвитость, душевная черствость, эмоциональная глухота, значительной части детей;

- неблагоприятная наследственность;

- дефекты самооценки, завышение или занижение её, нежелание признавать объективные оценки и с ними считаться;

- неустойчивость нервных процессов в условиях благоприятных для возникновения отклоняющегося поведения;

- отсутствие волевой саморегуляции (импульсивность, расторможенность, несдержанность);

- асоциальное поведение родителей (пьянство, драки, наркомания, преступный образ жизни);

- полное безразличие к ребёнку или, наоборот, чрезмерный контроль со стороны взрослых;

- подстрекательство взрослых, втягивание малолетних в группы асоциального поведения;

- неблагоприятное течение кризисных периодов развития ребёнка, бунт против ограничения самостоятельности;

- замедленные темпы умственного, социального и морального развития;

- педагогическая запущенность.

Педагогическая запущенность это часть общей социальной запущенности. Если поставить вопрос так: виноваты ли только семья и школа в асоциальном поведении детей, то ответ будет отрицательный; виновато общество, не предоставляющее возможности для нормального функционирования социальных институтов.

Трудные дети это всегда запущенные дети, на которых во время не обратили внимание, не приняли своевременных мер по коррекции их поведения. В категорию трудных попадают школьники выпавшие из процесса нормального обучения и воспитания у которых не сложились правильные отношения с учителем которые не нашли своего места в коллективе и социально приемлемых способов самоутверждения в нём.

Сопrotивляемость педагогическим воздействиям как одна из причин возникновения социальной запущенности может быть обусловлена не только особенностями личности подростка, но и может быть связана с учителем как субъектом педагогического воздействия.

Обычно педагог, стремясь найти более эффективные методы воздействия на учащегося собирает обширную информацию о нём, включающую разнообразные сведения зачастую не отражающие те факторы, которые являются причиной существующих отклонений. Педагогические воздействия на ученика нередко осуществляются по методу проб и ошибок, что приводит к изменению затраты сил, а иногда прямо противоположному эффекту.

Целесообразно рассмотреть типичные педагогические ошибки как одну из главных причин социальной запущенности, обусловленные неумением педагога определить причину трудновоспитуемости. Грубость, упрямство, высокомерие, проявляющиеся в поведении ученика, могут быть ложными. На самом деле эти черты характера не присущи ребёнку. Это похоже на те проявления поведения школьника, которые являются реакцией на неумелые воспитательные воздействия. Кроме того, эти формы поведения могут быть лишь маской, за которой скрывается истинное отношение ученика.

Специфика труда педагога такова, что учитель довольно часто склоняется к признанию «нормальным» поведение ученика, который ничем не выделяется из общего фона. Яркое проявление индивидуальности подростка может иногда вызывать конфликтные отношения с учителем. Учителю нельзя также забывать, что многие так называемые шалости подростка очень часто свидетельствуют не об укоренившейся в нем недисциплинированности, а являются выражением его активных попыток самопроверки и самовоспитания.

Очень часто отрицательное поведение подростка является следствием игнорирования воспитателем такой его возрастной особенности, как чувство взрослости, которое выражается в стремлении подростка к признанию его самостоятельности, к удовлетворению потребностей в самоутверждении, к попыткам негативными средствами завоевать себе достойное место в коллективе.

Необходимо соотносить воспитательные меры со способностью школьника понимать их смысл. Следует возлагать на подростка лишь те обязанности, которые он в состоянии успешно выполнить. Нужно постоянно следить за тем, чтобы средства воспитания соответствовали природе человека, его возрасту. В противном случае воспитание превращается в простое подчинение суждениям нравоучительного характера, а это может убить в ребенке всякую возможность развития нравственного чувства. Такую ошибку способен допустить воспитатель, незнакомый с возрастными и индивидуальными особенностями психики подростка. Именно в таких случаях самые благие намерения воспитателя могут сопровождаться печальными результатами.

Спротивляемость педагогическим воздействиям может быть обусловлена субъективизмом учителя, пристрастным отношением к ученику. Оценки учителя оказывают существенное влияние на формирование личности ученика. Система оценок, которая в учебно-воспитательном процессе служит главным средством воздействия учителя на учащихся, является гораздо более сложным, мощным и тонким орудием, чем это обычно предполагается.

Педагогическая оценка определяет переживание ребенка успеха или неудачи, является побуждением к деятельности, оказывает влияние на аффективно-волевую сферу, формирует притязание и намерение, поступки и отношения воздействуют на интеллектуальную сферу и на личность школьника в целом. Педагогическая оценка формирует знания ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, т.е. самосознания и самооценку.

В этой связи следует обратить внимание, что оценочные воздействия воспитателя на отдельного ученика влияют на взаимоотношения детей в классе на их взаимооценку, выражающую степень популярности ученика в коллективе.

Можно утверждать, что адекватная педагогическая оценка имеет большое значение для формирования адекватности оценочных отношений учащихся, поскольку выполняет в этом процессе ориентирующую и стимулирующую функцию. Особенно остро дети переживают несправедливую оценку, предвзятое отношение к себе со стороны учителя, что имеет наиболее отрицательные последствия. Если ребенком постоянно пренебрегают, заостряют внимание на его недостатках, ему ничего не остается, как заключить, что он недостоин уважения. Реакция на такие оценки весьма разнообразна: апатия, цинизм, агрессия. Позиция «трудного», которая закрепилась за учащимся, с которой он почти примирился, распространяется на все ситуации, в которых ученик, оказывается, определяет его подход ко всем задачам, с которыми он встречается, а главное, мешает ему объективно определить свои действительные возможности.

Безусловно, бывают дети очень трудные, но это не означает, что им уже нельзя помочь. Диагноз о «безнадежности» ребенка обезоруживает не только учителя, но что гораздо хуже самого ученика. Чрезвычайно опасно для развития личности, если человек соглашается с отведенной ему в коллективе позицией неполноценного второстепенного, если он этому не сопротивляется, если эта позиция оказывается для него приемлемой и привычной.

Основная роль в возникновении и становлении этой позиции принадлежит внушающим воздействиям взрослых. Когда ребенку изо дня в день говорят, что он ленивый, тупой, недобросовестный, он постепенно начинает привыкать к тому, что он такой и есть.

Необходимо поощрять, в той или иной форме, малейшее продвижение в учении хотя и слабого, но трудолюбивого старательного ребенка. Необходимо помнить, что каждый человек испытывает потребность в положительной оценке своих результатов деятельности другими людьми. Низкая оценка всегда огорчает ребенка. Не учитывать этого обстоятельства нельзя, хотя бы потому, что отрицательные эмоции, которые испытывают дети, определяют в большей мере их отношение к учению, школе, учителю, товарищам, а также к себе.

Уважение к личности – не снисходительность, а, прежде всего, требовательность к ней. Фиксировать внимание ребенка на недостатках в учении и поведении в такой форме, чтобы не подавлять, не унижать его, а взывать к его достоинству, открывать перед ним возможность стать другим. В этом и проявляется подлинный гуманизм и оптимизм учителя. Наряду с педагогическими ошибками, оказывающими на процесс формирования личности трудных школьников, необходимо указывать на недостатки семейного воспитания. В семье ребенок учится взаимодействию с окружающей средой, регулировать свои отношения с другими людьми, именно здесь он получает опыт нравственности, моральных норм поведения. Вся сложная система отношений в семье (психофизиологические, психологические, социальные и культурные) оказывают влияние на семейное воспитание. Внутри каждого из видов отношений могут существовать разногласия, которые отрицательно сказываются на воспитании детей. Бесконфликтных семей не существует. Как бы не были близки, внимательны друг к другу взрослые и дети, в их отношениях возникают трения, но в одних семьях конфликты не только разрешаются благополучно, не принеся вреда «противникам», но даже содействуют укреплению взаимоотношений. А в других семьях конфликты превращаются в изнурительную войну, от которой плохо всем. Такие семьи педагогически несостоятельны и способствуют возникновению трудности в поведении школьников. На этот счет существуют разные мнения, которые отражаются в имеющихся классификациях неблагополучных семей.

С.А. Беличева, исходя из характера преобладающих, доминирующих неблагоприятных воздействий, оказываемых семьей как институтом социализации, на личность ребенка, выделяет семьи с прямым и косвенным десоциализирующим влиянием. Семьи с прямым десоциализирующим влиянием демонстрируют асоциальное поведение и антиобщественные ориентации. Это так называемые конфликтные и педагогические несостоятельные семьи. К таким семьям автор относит криминально-аморальные семьи, в которых преобладают криминальные факторы риска и аморально-ассоциальные семьи, которые характеризуются антиобщественными установками и ориентациями [1, 2, 3].

Г.П. Бочкарева выделяет: 1) семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям, подавляют их волю; 2) семьи, в которых нет эмоциональных контактов между ее членами, господствуют безразличие к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально-значимые отношения вне семьи; 3) семьи с нездоровой нравственной атмосферой. Там ребенку прививаются социально-нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни [3].

А.Е. Личко выделяет четыре типа неблагополучных семей, способствующих появлению трудных детей:

1. Семьи с недостатком воспитательных ресурсов. К ним относятся разрушенные или неполные семьи; семья с недостаточно высоким общим уровнем развития родителей, не имеющим возможности оказывать помощь детям в учебе; семья, где подросток и юноша тратят много времени и сил на поддержание его материального благополучия. Эти семьи сами по себе не формируют трудных детей. Известны много случаев, когда в таких семьях вырастали нравственно зрелые люди. Но все же эти семьи создают неблагоприятный фон для воспитания молодежи.

2. Конфликтные семьи, где родители не стремятся исправить недостатки своего характера или где один родитель не терпит к манере поведения другого. В таких семьях дети часто держатся оппозиционно, подчас конфликтно-демонстративно. Старшие протестуют против существующего конфликта, занимают сторону одного из родителей.

3. Нравственно неблагополучные семьи. Среди членов такой семьи отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, стремлении достичь своих целей в ущерб интересам других, использование чужого труда, стремление подчинить своей воле другого и т.д.

4. Педагогически некомпетентные семьи: в них надуманные или устаревшие представления заменяют реальную картину его развития. Например, ведущая к безнадзорности уверенность возможности полной самостоятельности ребенка. Она вызывает у последнего дискомфорт, эмоциональную напряженность, стремление оградиться от всего нового и незнакомого, недоверие к другим людям. Отрицательным примером может служить распространенное у многих родителей стремление сохранить у подростка нравящиеся им образцы его поведения на предшествующих этапах развития: меньшую активность, послушность и т.д. Влияние таких социальных институтов, как семья и школа, в ряде случаев не только содействует предупреждению правонарушений несовершеннолетних, но и нередко способствует возникновению отклонений в нравственном развитии личности.

Среди обстоятельств, способствующих появлению трудных детей, можно перечислить семейные травмы и конфликты в семье недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании.

В воспитании и обучении детей следует, прежде всего, ориентироваться на то положительное, что, безусловно, есть в каждом. В особенности это относится к тем детям, у которых имеются большие пробелы в воспитании и знаниях и которые вследствие этого наиболее трудны для учителя. Всей системой отношения к этим детям учитель должен доказывать, что каждый из них может стать лучше и учитель готов ему помочь.

В отношении социально запущенных детей мы вынуждены говорить уже не о коррекции поведения, а о перевоспитании. Поскольку деформация в развитии личности есть следствие комплекса причин (отрицательное влияние неблагоприятных семейных условий, отрыв от школьной жизни и школьного коллектива и асоциальное окружение, то общая стратегия воспитательного воздействия должна распространяться на семью, школу и ближайшее окружение.

Необходимо стараться, на сколько это, возможно, воздействовать на родителей побуждать их перестроить внутрисемейные отношения, более внимания уделять своему ребенку. Следует воздействовать и на ближайшее окружение трудного школьника, попытаться улучшить его компанию, привлечь ее к общественно-полезным делам, а если это не удастся, то отвести школьника от компании, оградив его от дурного влияния. Необходимо попытаться ликвидировать педагогическую запущенность, опираясь на здоровый детский коллектив, действуя сообща с ним, через него. Правильная организация жизни и деятельности трудного ребенка, включении его в систему трудовых отношений должны благоприятно повлиять на его перевоспитание но никак устранение, искоренение чего то негативного, борьбу с недостатками и пороками, а прежде всего формирование, развитие положительных привычек, черт и качеств тщательное культивирование здоровых нравственных тенденций.

Все внешние усилия педагогов не дадут эффективных результатов до тех пор, пока школьник не включится в долгую и трудную работу по созданию самого себя – в процесс самовоспитания, не будет стремиться самостоятельно бороться со своими недостатками. Трудный ребенок, подросток, не должны быть пассивными «объектами» воспитательных воздействий.

Главным в работе с социально запущенными детьми является:

- теплое, сердечное, доброжелательное отношение взрослых;
- умение педагога выявить то положительное, что имеется в личности каждого школьника, даже самого трудного, самого запущенного, и опереться на это положительное по его воспитанию. Без педагогического оптимизма, который позволяет видеть хорошее даже у самого плохого, без «опоры на положительный фонд личности» успеха в коррекционной и перевоспитательной работе не достичь;

- открытое и постоянное выражение доверия в нравственные силы трудных детей. А.С. Макаренко в самых трудных случаях говорил своим воспитанникам: «Я в тебе уверен. Ты не такой». Дети ценят, когда им доверяют, не смотря на их плохую репутацию. Они надеются, что взрослые их правильно поймут [7, с. 203].

Подводя итог обзору литературы по изучению причин возникновения социально запущенных детей и подростков, следует отметить:

1. В качестве основополагающих причин возникновения социальной запущенности детей и подростков лежат, прежде всего, причины связанные с неадекватной социализацией, обучением и воспитанием подрастающего поколения. К таким причинам следует отнести, прежде всего: неблагополучное семейное воспитание; формализм и авторитаризм обучения и воспитания в сфере образования, отсутствие единства требований со стороны семьи и школы и другие причины.

2. Причины определяющие возникновение социальной запущенности не действуют изолированно, они действуют комплексно, определяя тем самым на первых этапах дезадаптивное поведение, а в последующем формирование у ребенка таких личностных образований, которые в целом и основном создают у него отклоняющиеся модели поведения становящиеся для социально запущенного ребенка нормой.

#### **Примечания**

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М., 2010.
2. Белкин, А. С. Отклоняющееся поведение школьников / А. С. Белкин. – С. 2009.

3. Бочкарева, Г. Г. Характерологические особенности формирования личности трудновоспитуемых подростков. Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / Г. Г. Бочкарева. – М., 2012.

4. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением / под ред. М. И. Рожкова. – М., 2003.

5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2014.

6. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – М., 1998.

7. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М., 1972.

**И. А. Луговская**

## **СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА**

В данной статье уделяется особое место деятельности дошкольников, где основным средством является сюжетно-ролевая игра. Отражены этапы и принципы сюжетно-ролевой игры. Использование в практике игр с младшими дошкольниками, которые приводят к более быстрой адаптации детей и формированию самостоятельных навыков общения.

Известно, что игра является королевой детства. Самый важный период становления личности – дошкольное детство, так как именно в эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни и формирует определенное отношение к людям и труду, начинает вырабатывать навыки правильного поведения. Начинает формироваться собственный характер.

Игра является своеобразным, свойственным дошкольному возрасту способом усвоения общественного опыта. Именно в игре формируются и развиваются все стороны личности ребенка и происходят существенные изменения в психике ребенка, подготавливающие его к более высокой стадии развития. Особое место в деятельности дошкольника занимают творческие или сюжетно-ролевые игры. В таких играх ребенок начинает чувствовать членом коллектива и оценивать как свои поступки, так и поступки других детей. Поэтому сюжетно-ролевая игра и является основным видом деятельности дошкольника. Самостоятельность детей в такой игре одна из основных ее черт, так как ребенок воплощает в игре свой взгляд, свои представления, свое отношение. Главной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней мнимой или воображаемой ситуации, когда ребенок примеряет на себя роль взрослого. При этом важным является сюжет игры, представляющий собой ряд событий, объединенных жизненно мотивированных связей. Одно из основных средств реализации сюжета являются игровые действия. А роль – основной стержень. В зависимости от сюжета среди игр можно выделить бытовые игры, игры на темы труда и игры с общественной тематикой. Следует отметить важность и последовательность проведения сюжетно-ролевой игры.

Так, Е.Л. Зворыгина выделяет в ней следующие этапы.

Первый этап представляет собой ознакомительную игру, в результате которой в определенной последовательности осуществляются действия с предметами, например с игрушкой, когда ребенок познает ее свойства.

На втором этапе происходит отобразительная игра, в ходе которой выявляются специфические свойства предмета. Воспитатель называет предмет и его целевое назначение.

Во время сюжетно-отобразительной игры третьего этапа дети активно отображают впечатления, полученные в повседневной жизни.

Четвертый этап характеризуется активным взаимодействием с партнером, а уже на пятом происходит совместное сюжетосложение, во время которого дети комбинируют реальные и фантастические, многотемные, многоперсонажные сюжеты. Основными принципами организации сюжетно-ролевых игр (Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова) являются:

- 1) позиция «играющего партнера» (воспитатель играет вместе с детьми);
- 2) позиция «пояснения игровых действий и стимулирования ребенка»;
- 3) позиция «согласования, осмысления целей игры»;
- 4) позиция «игровой культуры и игровой грамоты».

Реализация указанных принципов является залогом успешного проведения сюжетно-ролевой игры. Опыт работы в дошкольном детском учреждении позволяет воспитателю проводить различные по тематике сюжетно-ролевые игры. При этом следует осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, т.к. помимо фактора возраста очень важными являются особенности психического развития ребенка и социальный статус семьи.

Для детей младшего дошкольного возраста наиболее приемлемыми, например являются простейшие игры-ситуации. С большим удовольствием дети играют в игры, связанные с больницей. Воспитатель (врач) разыгрывает диалог с зайкой – пациентом (игрушка), в котором воспитатель в роли врача говорит об открытии больницы и спрашивает кто пришел к нему на прием. По ходу строит диалог «врач - пациент» с кульминацией и назначением лечения. Живой интерес вызывает игра по лечебной тематике «К нам приехал доктор» во время которой проводится «прием больных», а роль медсестры поочередно выполняют дети.

Всегда результативной особенно для девочек является игра: «Подбери посуду для кукол», которая проводится после того, как дети познакомились с работой няни, повара, узнали, какая посуда используется в их работе (3 куклы: повар стоит у плиты, кукла-няня в халате готовит к обеду посуду, за столом сидит кукла-девочка). Воспитатель с детьми рассматривает кукол, беседует о том, что они делают, какая им нужна посуда. На столе возле воспитателя стоит разная посуда. Показывая предмет, воспитатель рассказывает, как он называется (спрашивает об этом). Для поддержания интереса можно спрашивать так: «А эта посуда, наверное, никому не нужна...» Половник, чайник, ложка нужны и повару, и няне. Дети могут сами играть роль повара, няни, девочки, собирающейся обедать.

В практике своей педагогической деятельности широко применяю и рекомендую воспитателям младших групп следующую тематику сюжетно-ролевых игр: «Куклы проснулись», «Кукла Катя обедает», «Больше – меньше», «Что изменилось?», «Такой листок, лети ко мне!», «Чудесный мешочек», «Кто скорее соберет», «Найди предмет по описанию» и многие другие.

Таким образом, в процессе сюжетно-ролевых игр происходит адаптация детей к социуму, формируются навыки общения, самостоятельность, уверенность в себе, самоуважение и способность справляться с трудностями в самых различных бытовых и иных ситуациях.

#### *Приложения*

1. Гребенщикова, Л. Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол / Л. Г. Гребенщикова. – СПб. : Речь, 2007. – 80 с.
2. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 251 с. – (Школа развития).
3. Смирнова, Е. И. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности / Е. И. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 4. – С. 70-74.

**С.Н. Лукаш, К.В. Эпоева**

### **ВОСПИТАНИЕ «РОССИЙСКОСТИ» – ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА ВСЕХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ОБЩЕСТВА**

*Аннотация:* в данной статье рассматривается, модернизация отечественной системы образования в соответствии с Болонскими требованиями, которая встречает в российской действительности естественную преграду на уровне ментальности общества, оформившуюся в виде российской (советской) образовательной традиции. Российское образование в поисках новых смыслов устремляет свой взор к смежным наукам. Ярким выражением парадигмы «российскости» выступает культура российского феномена – казачества. Таким образом, рассматривая казачество как российский феномен, с точки зрения этнологии и социальной педагогики правомерно говорить о культуре казачества как об интегрирующей составляющей российской нации.

*Ключевые слова:* система образования, российское общество, российский социум, культура казачества.

В российской исторической ретроспективе данная парадигма выражается в известном противостоянии западничества и почвенничества [19]. Модернизация отечественной системы образования в соответствии с Болонскими требованиями встречает в российской действительности естественную преграду на уровне ментальности общества, оформившуюся в виде российской (советской) образовательной традиции, выступающей в данном случае некой «почвенной» основой [5]. Следует отметить, что если модернистская составляющая современной образовательной парадигмы довольно четко рефлексирована и позиционируется (в образовательную систему,

например, настоятельно внедряются вестернизированные образчики формирования мировоззрения, оценки знаний, педагогических технологий и т.п.), то традиционная основа образования не в особом почете у современных теоретиков и практиков образования (количество значимых исследований в этой области исчисляется единицами). Во многом такое положение вещей объясняется тем, что в России традиционный преемственный опыт и ценности, передаваемые из поколения в поколение, за последнее столетие неоднократно подвергались не только девальвации, но и полному ostracismu. В связи с этим в российском социуме сложились все предпосылки для детрадиционализации общества, т.е. искажения содержания и ослабления роли традиций в его жизни. «...Традиции в современном мире слишком слабы, чтобы быть источником сопротивления», – отмечает известный российский теоретик образования А.Г. Бермус [13, с. 114].

В качестве одной из значимых особенностей социального развития, противостоящей тенденции культурной унификации и детрадиционализации, является обращённость в прошлое – характерная черта постсовременного общества, ибо «возврат к достижениям прошлых эпох, переосмысление накопленного опыта даёт человечеству шанс к подлинному прогрессу» [12]. Понимание этой проблемы с особой остротой присутствует сегодня в российском обществе. При всех педагогических новациях для современной культурно-образовательной парадигмы весьма значимо обращение к мудрости прошлого, к традиции, ибо «...нельзя забывать, что воспитание призвано удерживать национальную традицию, которая является фундаментом восстановления культуросообразных форм бытия современного нам общества» [2, с. 19]. К этому следует добавить, что культура и традиция – взаимодополняющие друг друга категории. Без традиции невозможно представить само существование человеческого общества. Культура без традиций – это нонсенс, несуществующее понятие, ибо только на основе традиций осуществляется самоидентификация человека и культурных сообществ, в них аккумулируется квинтэссенция знаний, опыта и духовной энергетики.

Образование, выступая детерминантом социально-экономического состояния страны, улавливает всю остроту мегазадач, стоящих перед Россией, перспективы и цели социальных парадигм, призванных работать на объединение россиян. Российское образование в поисках новых смыслов устремляет свой взор к смежным наукам. «Концептосфера современного воспитания должна обогащаться целым рядом понятий, которые до сих пор разрабатывались в смежных областях гуманитарного знания и не имели своего педагогического содержания», – пишет Е.В. Бондаревская [3, с. 7]. В этой связи понятно и естественно обращение педагогики к историческому регионоведению и появление идеи «культурно-исторической педагогики» (Е.В. Бондаревская). Действительно, без исторической регионоведческой ретроспективы культурных процессов невозможно осуществление ни культурной самоидентификации, ни определения смыслопорождающих ориентиров содержания изучаемых знаний, то есть всего того, что является базовым в идеях личностно-ориентированного воспитания. С учетом опоры на российскую культурно – историческую педагогическую традицию, а также на такие базовые общероссийские ценности как гражданственность, патриотизм, справедливость и следует обратиться к содержательному анализу тех идей, которые составляют единую ткань российской культуры, «работают» на целостность, на «российскость» нашей державы, сплачивая нацию в единое целое. Очень важно, чтобы эти идеи были не искусственны, а произрастали из российской специфики, увязывались с российской ментальностью и региональным своеобразием. В исторических условиях юга России такой культурологической образовательной ценностью обладает концепция «российскости», предложенная кавказоведческой научно-педагогической школой академика В.Б. Виноградова [9].

Под идеей «российскости» понимается, прежде всего, обретение народами, входящими в состав российского государства российского самосознания, их интеграция в общекультурное российское поле, признание России своим Отечеством, выработка общих культурно-воспитательных парадигм. Концепция базируется на постулатах существования наряду с официальной «имперской» Россией другой России – всегда готовой к взаимодействию с регионами, бережно хранящей свое главное богатство – многонациональный состав. Поле «российскости» – богатейшее и благодатнейшее пространство для исторического, философского, этнопсихологического, педагогического понимания российской цивилизации, и оно ждет своего осмысления в дискурсе этих наук. Ярким выражением парадигмы «российскости» выступает культура российского феномена – казачества.

В процессе своего развития казачья культура выработала некие социальные парадигмы, которые обрели метакультурный характер, выходящие в своих ценностных основаниях за пределы субэтнической и сословной сущности казачества, сделавшись центрами общенационального

единения и сплочения россиян [6, 10, 11]. Казачество, как особое военно-служивое сословие и носитель государственной и, в определенной мере, мессианской идеи, несло еще в своем статусе и все признаки «русскости», выступая первым проверенным в деле алгоритмом «совместничества» России и включаемых в ее орбиту народов. Российское государство в концепции «русскости» выступает, зачастую, как опосредованный фактор, а ведущее значение приобретают непосредственные контакты народов между собой, их воздействие и взаимовоздействие. «Если официальная «державность» диктовала и признавала одну («верноподданническую») тональность, то РОССИЙСКОСТЬ воплощалась в куда более пёстрых и гибких формах взаимодействия и даже взаимовоздействия» [8, с. 5]. В этом плане казачество, выступающее авангардом движения России на Юг и Восток, брало на себя с успехом миссию «русскости», успешно позиционируя российскую культуру и осуществляя культурные заимствования у новых народов. Наиболее ярко этот процесс наблюдался в культуре терских и кубанских казаков, заимствовавших элементы быта, одежды, оружия у горцев. Однако и горцы переняли у казаков немало: способы ведения сельского хозяйства, сельскохозяйственную технику, усовершенствовали строительство домов и т.д. Взаимопроникновение происходило не только на уровне быта и ментальности. Известны примеры, когда, попадая в среду другого народа, казаки, беря в жены местных женщин, быстро обрастали автохтонными чертами, привнося в новую среду идеи православия, социального единства, служения Отечеству [17]. «Интеграция и партнёрство в социокультурной и иных сферах дополнялись... формированием с XVIII в. у народов... российского самосознания, осознания себя россиянами на основе общей государственности и интеграции, выработки общих культурных черт», – отмечает С.Л. Дударев [15, с. 12].

Примечательно, что некоторые казачьи войска – Терское, Оренбургское, Сибирское, Забайкальское, Якутский казачий полк – к началу XX столетия являли собой многонациональные образования, что позволило отдельным исследователям говорить о собственно «русском казачестве» как этно-социальной части русского народа и о российском казачестве, в которое могли входить казаки разных национальностей и вероисповеданий [1]. И хотя роль «инородной» составляющей казачьих войск оценивается как незначительная, важно обозначить общую тенденцию, вводящую народы России в культурно-историческое поле казачества, выполняющего роль своеобразного «плавильного котла» в формировании российской национальной идентичности.

Другим несомненным достижением казачьей культуры явилось то, что она внесла свою весомую лепту в консолидацию общественного сознания вокруг формирования совершенного образа человека российской национальной культуры. Идеалы казачьего образа жизни в XIX столетии находят своих сторонников среди представителей разных сословий: крестьян, мещан, дворянства и даже высшей аристократии [4, 11]. Великие русские писатели в поисках примеров лучшей народной доли обращаются к казачеству, к его социальному устройству, к его ценностям и идеалам, видя в них приемлемые формы и смыслы жизни для русских людей. Лев Николаевич Толстой в своих дневниках писал: «Будущность России – казачество: свобода, равенство и обязательная военная служба каждого... Всемирно-народная задача России состоит в том, чтобы внести в мир идею общественного устройства без поземельной собственности.... Эту истину понимает одинаково ученый русский и мужик, который говорит: пусть запишут нас в казаки и земля будет вольная. Эта идея имеет будущность» [7].

К середине XIX века в общественном сознании впервые, во многом благодаря высоким оценкам казачьих идеалов и социальных ценностей со стороны таких российских писателей-гуманистов, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой, формируется совершенный образ-идеал человека российской национальной культуры. Основу самосознания этого образа – патриота своего края и Родины-России, характеризующегося высокой степенью духовно-психологической и практической готовности к защите Отечества, приверженного демократическим формам устройства жизни и свободному землепользованию внутри общины, экономически самостоятельного, с высокой личностной статусностью, но в то же время с православной духовно-соборной ментальностью, ответственного за свою жизнь перед Богом и обществом (казачьим миром) – составляли воспитательные ценности, идеалы и смыслы казачьей культуры [18].

Таким образом, рассматривая казачество как российский феномен, с точки зрения этнологии и социальной педагогики правомерно говорить о культуре казачества как об интегрирующей составляющей российской нации. В своем российском культурогенезе казачество, выступая как этносоциальное явление, выполняло еще и чрезвычайно важную объединительную функцию в создании некоей евразийской общности – российского суперэтноса (русской нации или россиян – как принято говорить сегодня). Подобный посыл весьма значим, поскольку устанавливает

историко-социальные связи и объединительные парадигмы, работающие на целостность российской государственности и единения россиян, что является важным фактором общественно-государственного строительства современной России. Такие стержневые ценности казачьей метакультуры как «служение Отечеству не за страх, а за совесть»; народовластные, демократические основы мироустройства; свободное личностное развитие; патриотизм и державность; труд как основа казачьего жизнеустройства чрезвычайно востребованы в социальной жизни современного российского общества, пытающегося найти адекватные ответы на вызовы современности. Вполне правомочно в этой связи говорить о воспитательном потенциале казачьей культуры, рассматривая его как общенациональную российскую культурно – образовательную ценность, воплощающую парадигму «российскости», народовластный вектор российского социального развития и образующую плодотворное воспитательное пространство для трансформации традиций прошлого в инновации сегодняшнего дня [18].

Ценностные парадигмы культуры казачества во многом способствовали научному оформлению педагогики казачества - социокультурной концепции воспитания, основанной на традициях и инновациях культуры казачества Юга России. В образовательном пространстве Юга России педагогика казачества как инновационный процесс за последнее десятилетие заняла достаточно прочное место [14, 18]. В Ростовской и Волгоградской областях, в Краснодарском и Ставропольском краях, во всю силу проявился поистине народный феномен педагогики казачества. Сегодня это тысячи классов казачьей направленности; десятки школ, профессиональных училищ, лицеев со статусом «казачьи»; многочисленные кадетские казачьи корпуса; молодежные клубы; детские дошкольные учреждения, реализующие региональный «казачий» образовательный компонент. Это десятки тысяч учащихся и их родителей, учителей казачьих классов, казаков – кураторов, священнослужителей, объединенных в едином воспитательном пространстве педагогики казачества. Все эти люди, используя, как правило, авторские разработки, методом проб и ошибок торят дорогу в непростой социально – педагогической среде Юга России, сталкиваясь, зачастую, с непониманием и пессимизмом окружающих.

В педагогике казачества приоритет в воспитании принадлежит российским культурно – национальным индентификаторам: смыслам, ценностям, идеалам, ментальности. Сила педагогики казачества в ее актуальной для развития современного российского социума аксиологической основе, в которой представлен живой, истинно народный опыт российского народовластия; идея осмысленного служения Отечеству; парадигма справедливости, выражающаяся в адекватном вознаграждении за результаты человеческого труда; идея воспитания свободной личности, укорененной в свою малую родину; идея защиты, сбережения жизненного пространства с ценностями народовластия, свободного развития личности, патриотизма, державности.

Воспитательной целью в педагогике казачества, реализуемой в современном российском образовательном пространстве, выступает человек российской национальной культуры, воплощающий в себе традиции «российскости», открытый для восприятия других культур, активно реализующий себя в различных профессиональных, гражданских, общественных, семейных и иных отношениях, соизмеряющий свои действия по ценностям, исторически присущих казачьей культуре, как то: свобода, народовластие, патриотизм, социальная ответственность, культурный плюрализм, служение Отечеству «не за страх, а за совесть».

Символично и то, что идея «российскости», одна из основ педагогики казачества, оценивается некоторыми учеными как кросснаучная парадигма. Так президент Академии истории и политологии Л.И. Кузеванов подчеркивает: «Думается, что понятие «российскость», выработанное школой В.Б.Виноградова, имеет комплексное значение и может войти в систему понятий ряда наук и, прежде всего, российской педагогики. Воспитание «российскости» – важнейшая задача всех уровней российской школы, всех социальных институтов общества, реализация которой поможет воспитать гражданина XXI века, во многом будет содействовать укреплению стабильности российской цивилизации» [16].

#### *Приложения*

1. Аверьянов, Ю. Г. Счастье быть казаком / Ю. Г. Аверьянов, А. А. Воронов // Наш современник. – 1992. – № 3. – С. 139-140.

2. Бондаревская, Е. В. Концепция и стратегия воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ / Е. В. Бондаревская; под ред. В. И. Мареева. – Ростов н/Д, 2007. – 80 с.

3. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное воспитание как смыслопорождающий процесс (становление теории) / Е. В. Бондаревская // Известия Южного отделения РАО. Выпуск VI. – Ростов н/Д, 2004. – С. 3-7.
4. Борисов, Б. П. Добровольная ассимиляция как фактор этногенеза казачества / Б. П. Борисов // Кубанец: Донской атаманский вестник. – 1996. – № 2. – С. 55-56.
5. Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы IV Международного педагогического форума. Том I. – Ростов н/Д : Дониздат, 2012. – 320 с.
6. Великая, Н. Н. О преемственности в развитии отечественной исторической науки / Н. Н. Великая // Вопросы Южнороссийской истории. – М. ; Армавир, 2008. – С. 48-50.
7. Виноградов, Б. С. Кавказ в творчестве Л. Н. Толстого / В. Б. Виноградов. – Грозный, 1959. – С. 101-104.
8. Виноградов, В. Б. Российскость как парадигма северокавказского историко-культурного единства в составе России / В. Б. Виноградов // Российскость в истории Северного Кавказа. – Армавир, 2002. – С. 3-11.
9. Виноградов, В. Б. Процесс осознания «российскости» в исторических судьбах Северного Кавказа (историографический обзор) / В. Б. Виноградов // Российский Северный Кавказ: факты, события, люди / под ред. С. Л. Дударева. – М.–Армавир, 2006. С. 14-17.
10. Голованова, С. А. Казачество как идея и как идеал / С. А. Голованова // Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа: материалы V международной Кубанско-Терской конференции / под ред. В. Б. Виноградова, С. Н. Лукаша. – Краснодар ; Армавир, 2006. – С. 17-18.
11. Голованова, С. А. «Инородцы» в этнокультурном пространстве казаков Терека / С. А. Голованова // Северный Кавказ: геополитика, история, культура: материалы всеросс. науч. конф. – Ставрополь, 2001. – С. 205-207.
12. Гулыга, А. Русская идея и ее творцы / А. Гулыга. – М., 2003. – С. 21. – 448 с.
13. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: монография / коллектив авторов: под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д, 2013. – 436 с.
14. Долуда, Н. А. Кубанское казачество: великая судьба / Н. А. Долуда // Материал с сайта Совета при Президенте Российской Федерации по делам казачества и войсковых казачьих обществ России. [Электронный ресурс]. URL: <http://kazakirossii.ru>
15. Дударев, С. Л. Новое слово о «российскости» / С. Л. Дударев // «Российскость» в истории Северного Кавказа. – Армавир, 2002. – С. 11-13.
16. Кузеванов, Л. И. Неклассическая концепция историй / Л. И. Кузеванов // Российский исторический журнал. – 1996. – № 3. – С. 11-13.
17. Левандовский, А. Сибирь из нас «не вытянешь...» / А. Левандовский // Родина. – 1995. – № 2. – С. 99.
18. Лукаш, С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям: монография / С. Н. Лукаш. – Майкоп : ОАО «Полиграф-Юг», 2012. – 480 с.
19. Лотман, Ю. М. Современность между Востоком и Западом / Ю. М. Лотман // Знамя. – 1997. – № 9. – С. 57-162.

***И.Н. Маликова***

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ**

*Аннотация:* сегодня абсолютно здоровый ребенок большая редкость. Здоровье и здоровый образ жизни, к большому сожалению, не занимают главные места в иерархии потребностей большинства людей современного общества и молодого поколения в частности. Поэтому, исследованием форм и методов здоровьесберегающих технологий занимаются многие отечественные и зарубежные ученые.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающие технологии, формирование здорового образа жизни, подходы к понятию.

В современных условиях от молодого специалиста, вступающего в самостоятельную жизнь, требуются не только глубокие знания профессиональной сферы деятельности, но и достаточно высокие интеллектуальные, творческие, активные позиции по отношению к труду и здоровому физическому развитию.

В связи с резким ухудшением уровня здоровья подрастающего поколения, возникла серьезная необходимость пересмотра механизмов организации образовательного процесса и урока физической культуры, в частности. Интенсивность учебной нагрузки обучающихся достаточно высока, что в свою очередь, становится существенным фактором ослабления здоровья и роста числа различных отклонений в состоянии организма. Возможными причинами отклонений могут стать различные

факторы, например, малоподвижный образ жизни (гиподинамия), накопление отрицательных эмоций без физической разрядки, вследствие чего происходят психоэмоциональные изменения: замкнутость, неуравновешенность, чрезмерная возбудимость, повышенная тревожность за результат, и как следствие, нервные потрясения, стрессы, снижение желания быть активным.

Научный интерес к данной теме, в последнее время, тесно связан с изменениями взглядов общества на выпускника. Корпоративный профессиональный стандарт задает основные требования организаций к персоналу не только к знаниям, умениям и навыкам, но и по психофизиологическим качествам, медицинским ограничениям и другим параметрам [6].

Важный акцент в новых требованиях ФГОС к обучению поставлен на решение оздоровительных задач физического воспитания, не нарушая, однако, при этом образовательной составляющей процесса: воспитания и формирования профессиональных компетенций, профессионально-личностных качеств обучающегося.

По мнению Маджуга А.Г. «здоровьесозидающая функция образования является новой функцией образования, содержательная сущность которой выражается в общей ориентации на формирование у субъектов образовательного процесса опыта здоровьесозидающей деятельности и мотивации к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего здоровьесозидающего потенциала и организацию собственного здорового образа жизни» [2].

Еще врачи-философы древности Алкмеон (V в. до н.э.), Гиппократ (IV-V вв. до н.э.), Эмпедокл (IV в. до н.э.), говорили о связи здоровья с образом жизни, утверждая в своих трактатах, что поведение и образ жизни людей зависят от состояния их здоровья.

Более тысячи лет назад великий Авиценна описал степени здоровья и болезни. По его мнению, бывает «тело здоровое до предела; тело здоровое, но не до предела; тело не здоровое, но и не больное; затем тело в хорошем состоянии, быстро воспринимающее здоровье; затем тело, больное до предела».

Позднее в «таблицах здоровья», составленных в середине XI в. арабским ученым Абу ибн Бутляном, как и в «Каноне врачебной науки» Авиценны, даются те же основные условия, необходимые для сохранения здоровья. К ним относятся свет, воздух, питание и питье, движение и покой, сон и бодрствование, обмен веществ, умеренные эмоции. Приводятся сведения о том, как следует управлять своими эмоциями и страстями, такими, как гнев, радость, печаль, досада, страх. Как видим, древние врачи намного глубже и шире, чем современные, понимали многообразие здоровья как динамического состояния организма. Неслучайно многие древние медицинские трактаты посвящены не столько лечению болезней, сколько способам сохранения здоровья.

В России еще в 1800 г. появилось первое учебное пособие «Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно», ориентированное на изучение собственного организма («Диететика»), содержащее практические советы и правила, как сохранить здоровье детей, посещающих школу. Позднее среди факторов здорового образа жизни (ЗОЖ) рассматривалось влияние окружающей среды, стихийных сил природы, космоса (М.В. Соколов; С. Аррениус).

По тем временам эти исследования были смелы. «Диететика» переиздавалась и стала материалом для научного осмысления многими учеными (Ж. Гулен; И. Венцель, В. Фармаковский; Э. Бокк, Ф. Шольц; В. Бехтерев и др.). В работах В.М. Бехтерева, в частности в его книге «Личность и условия развития ее здоровья», в которой открыта зависимость формирования здоровья от условий работы ребенка в школе, интересен вывод о рациональном воспитании, которое должно развивать в ребенке бодрый дух, необходимый для борьбы с житейскими невзгодами [1].

Таким образом, на рубеже столетий в России существовала обоснованная точка зрения ученых на роль школы в создании условий для воспитания в ребенке бодрости духа и формировании ЗОЖ.

Серьезные теоретические подходы и изыскания к решению проблем здоровья школьника сохранились в трудах В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Д.И. Писарева, К.Д. Ушинского, в них придается особая значимость закаливанию воли, развитию самостоятельности личности.

Немалый вклад в изучение проблемы здоровья подрастающего поколения внесли русские ученые XIX в. С.П. Боткин, В.Я. Мудров, А.М. Филомафитский, Н.И. Пирогов, И.И. Мечникова. Именно они заложили основы педагогической валеологии.

Н.И. Пироговым впервые выделены такие основные компоненты здоровья, как духовный, нравственный, социальный и соматический, на сегодня именно они выступают частью научно обоснованной модели здоровья - модели Всемирной организации здравоохранения. В дальнейшем эту работу продолжил И. И. Мечников, итогом чего, стало создание учения, которое он назвал «ортобиоз» - правильная жизнь. Именно И.И.Мечникову принадлежит идея о необходимости на-

учных обоснований правил индивидуальной человеческой жизни. До конца 70-х гг. XX в. вклад этих ученых не был полностью востребован.

Только в 1980 г. И.И. Брехман ввел в научную литературу новый термин – «валеология» (от лат. *valeo* – здравствовать, быть здоровым), обозначив актуальное направление в науке, связанное с изучением и становлением здоровья, выявлением методов его активного формирования [4].

Многоплановый анализ здорового образа жизни в 70–80-е гг. XX в. проведен в трудах различных ученых: философов А.П. Бутенко, В.Б. Капустина, М.Н. Руткевича, В.И. Столярова; социологов В.В. Бовкуна, И.М. Быховской, А.В. Лисовского, Л.Я. Рубины, П.Х. Титмы, медиков Н.М. Амосова, В.Е. Апарина, И.И. Брехмана, А.И. Киколова, Ю.П. Лисицына, В.П. Петленко; психологов и педагогов М.Я. Виленского, В.А. Слестёнина и ряда других.

В педагогических трудах последних лет предметом исследования стали здоровьесберегающие механизмы педагогического процесса в школе и вузе (Э.Н. Вайнер, Т.В. Гиголаева, И.Ю. Глинянова; С.А. Кабешова; Л.В. Куклина; Л.Ю. Минеева и др.).

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» появилось в педагогическом лексиконе в последние несколько лет и до сих пор воспринимается многими педагогами как аналог санитарно-гигиенических мероприятий. Так, К.В. Дубов определяет их как «полноценное медицинское обеспечение работы образовательного учреждения» [3]. А.Н. Акимова включает в это понятие своевременное проведение прививок и профилактику «школьных заболеваний» [3]. Согласно Н. Смирнову, ЗОТ – это качественная характеристика любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», это совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения [5]. Как видно, из выше изложенного, существуют различные мнения ученых по данному вопросу, он остается, достаточно, актуален и требует дополнительных исследований.

Формирование здорового образа жизни обучающихся невозможно без создания надежной системы укрепления здоровья и профилактики заболеваний, непосредственно, в рамках ОУ. Здоровый образ жизни и здоровье личности неразрывно связаны между собой. С учетом современных концепций учебной и внеучебной работы в рамках ОУ, необходимо создать совершенно новые подходы для реализации возможностей становления у обучающихся: культуры семейных отношений, бытовой культуры, формирования физической и медицинской культуры, культуры проведения свободного времени, пропаганды здорового образа жизни и искоренения вредных привычек. Быть здоровым, сохранять и приумножать свои внутренние ресурсы для будущего специалиста – значит трудиться с полной отдачей физических и интеллектуальных сил, быть конкурентоспособным, заботиться о своем профессиональном самосовершенствовании.

#### **Примечания**

1. Брехман, И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
2. Маджуга, А. Г. Концептуальные основы проектирования системы здоровьесберегающего образования в современных социокультурных условиях / А. Г. Маджуга // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 1(15). – С. 59-63.
3. Петрушин, В. И. Валеология: учебник для ВУЗов / В. И. Петрушин, Н. В. Петрушина. – М. : Гардарики, 2003. – 432 с.
4. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
5. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 272 с.
6. Старовойт, В. А. Управления персоналом / В. А. Старовойт, В. Н. Футин // Экономика железных дорог. – 2012. – № 1.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ**

В статье представлены примерные сюжетно-ролевые игры, которые можно использовать в работе с детьми с 2-7 лет. Осваивая новые сюжеты, роли и игровые действия, ребенок обогащает игру новым содержанием, и, следовательно, она будет оставаться для него интересной.

Игра в дошкольном возрасте является таким видом деятельности, в процессе которой при правильном педагогическом руководстве осуществляется всестороннее развитие ребенка. Уровень игровых умений детей каждой возрастной группы определен «Программой воспитания и обучения в детском саду».

При организации сюжетно-ролевых игр должна четко соблюдаться последовательность в развитии игровых умений. Рассмотрим это на примере сюжетно-ролевой игры «Больница». В **первой младшей группе** дети получают элементарные представления о труде врача. Закрепляя эти представления, формируя игровые умения, воспитатель должен помочь малышам объединить игровые действия несложным сюжетом, например, врач слушает больного, осматривает его, измеряет температуру.

Следует помнить, что стимулом к игре в младшем дошкольном возрасте являются игрушки, различные атрибуты. Их надо подготовить заранее и дать детям: халаты, фонендоскопы, градусники.

Малышей необходимо учить игровым действиям, используя разные методические приемы. Например, в ходе дидактической игры «Кукла заболела» воспитатель может показать, как врач слушает больного, ставит ему градусник, дает лекарство, заботливо укрывает, ласково с ним разговаривает. Дети посещают кабинет врача и наблюдают за его действиями на рабочем месте. Для того чтобы дети начали игру, воспитатель может предложить полечить куклу или задать вопрос: «Кукла заболела, что же делать?» Для малышей нужно создать игровую ситуацию, например, положить на кровать куклу, на стол - фонендоскоп, градусник, на спинку стула повесить белый халат. Если дети будут производить правильные игровые действия, педагог может включиться в игру, взяв на себя роль врача или больного.

Во **второй младшей группе** дошкольников знакомят не только с трудом врача, но и с трудом медицинской сестры. Воспитатель, используя разнообразные приемы, должен содействовать тому, чтобы в игре «Больница» дети брали на себя соответствующие роли: врач осматривает больного, слушает его, дает указания медсестре; медицинская сестра измеряет температуру, дает таблетки, ставит горчичники. В качестве таблеток можно использовать картонки с нарисованными или наклеенными на них кружками; в качестве горчичников - клеенку.

В этой группе воспитателю также отводится большая роль в обучении детей игровым действиям, в создании частичной игровой ситуации, например, положить на кровать зайца, перед ним на столике поставить лекарство. Недостающие игрушки и предметы дети подбирают сами. Руководя игрой, воспитатель не должен подавлять инициативу дошкольников, а наводящими вопросами, советами, напоминаниями помогать им в развитии сюжета: как лечить зайку? Кто будет его осматривать? Кто будет давать таблетки, ставить горчичники, банки?

В группе продолжается знакомство детей с трудом врача и медсестры. Развивая сюжет, воспитатель содействует усложнению игровых умений дошкольников: врач и медсестра ведут прием в поликлинике, но могут работать и в больнице, куда госпитализируют больных на санитарной машине. Учит детей распределять между собой роли с учетом желания каждого ребенка, его знаний, личных качеств. Например: «Ребята, кто у нас внимательный, заботливый, ласковый? Кто может быть медсестрой?» Или: «Шофер «скорой помощи» должен хорошо и бережно водить машину, знать, на какой сигнал светофора ехать, должен быть хорошим помощником врача и медсестры. Кто может стать таким водителем?»

В **средней группе** детей учат самостоятельно подбирать необходимые игрушки и оборудование для игры, делать постройки из строительного материала (кроватьки для больных кукол, дорогу от дома до больницы и т. д.).

В **старшей и подготовительной к школе группах** воспитатель развивает у детей умение объединяться для игры в большие коллективы. Например: мама, папа или бабушка звонит в поликлинику, сообщает, что заболел ребенок, вызывает врача на дом, называет домашний адрес.

Врач приходит, осматривает больного, выписывает рецепт. Родственники покупают в аптеке лекарства, таблетки. Продавец в аптеке напоминает, сколько таблеток надо принять больному. В поликлинике больной может лечиться у разных врачей. Введение в игру большого количества ролей способствует укреплению устойчивых игровых объединений.

Сюжетно-ролевые игры старших дошкольников могут продолжаться длительное время. Содержание их постепенно развивается и усложняется при умелом руководстве педагога. Он решает, на что надо обратить внимание детей на занятиях, в повседневной жизни, какие представления закрепить, какие знания дать. С целью дальнейшего развития игры воспитатель может предложить детям изготовить необходимые атрибуты: нарисовать таблицу для определения зрения, сделать градусники, очки из картона, нарезать бланки для рецептов, изготовить печать и т. д.

Используя различные методы и приемы в руководстве играми, воспитатель не должен подавлять инициативу и творчество детей.

### *Приложения*

1. Бабаева, Т. И. Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб. : ООО Издательство «Детство-Пресс», 2014.
2. 365 лучших развивающих игр для детей на отдыхе и дома / сост. А. С. Гаврилова. – М. : АТФ Москва, 2011. – 637 с.
3. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности: средняя группа / Н. Ф. Губанова. – М. : Мозаика-синтез, 2015. – 160 с.

***А.С. Мартыненко, Е.С. Вареца***

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМООЦЕНКИ И ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация:* рассматривая проблему самооценки и застенчивости, разные авторы по-разному объясняют механизмы их формирования. Отмечается связь застенчивости с особенностями самосознания и самооценки ребенка. Застенчивость социально обусловлена и проявляется в ходе взаимодействия людей. В дошкольном возрасте эти качества уже во многом определяют поведение ребенка.

*Ключевые слова:* самооценка, застенчивость, самооценка дошкольника.

Самооценка является сложным психологическим феноменом, который выступает центральным звеном произвольной саморегуляции и определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, людям и самому себе. Началом формирования умения оценивать себя считается раннее детство, а развитие и совершенствование самооценки происходит в течение всей жизни человека [1].

Первые шаги в изучении самооценки были сделаны представителем зарубежной психологии – У. Джемсом, который начал изучать этот феномен в рамках самосознания, введя понятие «самооценка» в структуру личности. Самооценку он разделял на самодовольство и самонедовольство. Также он вывел формулу самооценки, обозначив её термином «самоуважение». «Самоуважение», по У. Джемсу, прямо пропорционально успеху и обратно пропорционально притязаниям или возможным успехам, которых намеревался достичь индивид. А значит, повысить уровень самооценки можно, либо увеличивая успех, либо уменьшая притязания [1].

Предшественник символического интеракционизма Ч.Х. Кули продолжил идеи У. Джемса в своей теории «Зеркального Я», где важным ресурсом данных о собственном «Я» выступает субъективно интерпретируемая обратная связь с другими людьми [6].

Как и Ч.Х. Кули, основатель психоанализа З. Фрейд полагал, что представление о самом себе, которое складывается в сознании индивида, оказывается не соответствующим действительности, искажённым и неполным. Так как оно формируется под влиянием противоречий между внутренними побуждениями и внешними запретами, т.е. в действительности человек не осознает себя, а также не понимает истинных мотивов своих чувств и поступков [5].

Рассматривая проблему застенчивости, психоаналитики полагают, что она также является внешним проявлением глубинного бессознательного конфликта. З. Фрейд рассматривал застенчивость как некоторый симптом неудовлетворённого эдипова комплекса [2, с. 28].

Бихевиористы считают, что застенчивые люди просто не овладели необходимыми для эффективного общения социальными навыками. Исходя из бихевиористской концепции, застенчивость может сформироваться у ребенка в результате его попыток занять достойное место в том мире, где главенствуют взрослые [4].

Представители экзистенциальной психологии указывают на связь застенчивости с чувством личной незащищенности, которое вызвано страхом быть отвергнутым другими людьми. В контексте процесса формирования чувств и эмоций человека, застенчивость выступает либо как тождество чувства страха (Д. Болдуин, К. Гросс), либо как выражение чувства стыда или вины (В. Штерн, В. Зеньковский, Д. Изард). Всеми психологами отмечается связь проявления застенчивости с такими особенностями самосознания ребенка и связанного с ним отношения к людям: неуверенность в себе, отрицательная самооценка, недоверие к окружающим [3].

Застенчивость может быть как состоянием (носит временный характер), так и свойством личности или чертой характера, которая проявляется ярко, постоянно и определяет поведение ребенка.

Застенчивость социально обусловлена и проявляется в ходе взаимодействия людей. Основными источниками застенчивости являются тревожность и страх перед людьми. Фундамент застенчивости закладывается в детстве, а ее проявления во многом обусловлены воспитанием родителей, учебных заведений и социальной среды.

Предпосылки проявления застенчивости прослеживаются уже у ребенка в раннем возрасте. У дошкольников этими качествами уже во многом определяется их поведение.

Выделяют следующие категории детей, которым свойственно проявление застенчивости:

Ø дети с ранним проявлением застенчивости, которые находились в дошкольных учреждениях с раннего возраста. В их поведении и общении присутствуют робость, молчаливость, стеснительность, что затрудняет вступление ими в контакт с кем-либо. Они трудно привыкают к незнакомым людям, предпочитают играть одни. В период 3-4 лет эти дети характеризуются как очень необщительные, стеснительные, не отвечающие на обращение к ним. При этом родители отмечают, что дома дети не отличаются молчаливостью, с родными разговаривают охотно, однако с раннего детства избегают общения с посторонними;

Ø дети, у которых застенчивость проявляется в более старшем возрасте. Они начинают посещать детские учреждения с 3-4 лет. Родители не отмечали каких-либо признаков застенчивости, хотя некоторые симптомы наблюдались в ситуациях вступления в общение с незнакомыми людьми. В таких ситуациях ребенок иногда вел себя скованно. Поступление в детские сады не проявляли отрицательных эмоциональных и поведенческих проявлений. Детей можно охарактеризовать как скромных и дисциплинированных. Им требуется лишь немного более помощь, внимание, приветливый тон общения.

Особенно ярко застенчивость проявляется на 5-6 году жизни детей, что обусловлено формированием в этом возрасте у детей потребности в уважительном отношении к ним со стороны взрослого, началом развития самооценки.

Принято выделять 3 формы проявления застенчивости:

1. Поведенческие (внешние):

Ø скованность движений;

Ø при общении принимают напряженную позу, сутулятся, нагибают голову, теребят руки или одежду, трогают волосы или лицо;

Ø избегают встречаться с собеседником глазами;

Ø речь тихая, часто невнятная, неразвернутая; в разговор сами не вступают.

2. Психоэмоциональные (внутренние):

Ø склонны к внутреннему способу выражения эмоций, сдержанны в их внешних проявлениях;

3. Физиологические:

Ø дети краснеют в ходе общения или выступления;

Ø учащенное сердцебиение.

Основные причины застенчивого поведения детей:

Ø отношение ребенка к оценке взрослым (как реальной, так и ожидаемой) его деятельности в целом или отдельных действий. Застенчивые дети проявляют обостренное восприятие и ожидание оценки;

Ø собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям вне зависимости от оценок взрослого. Ребенок начинает вести себя застенчиво в ситуациях, когда он ожидает неуспех в деятельности;

Ø общая самооценка ребенка, в которой отражается его неуверенность в положительном отношении к нему взрослого. Он одновременно желает и боится привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, а в целом - оказаться в центре внимания;

Ø потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства [2, с. 34].

Факторы, способствующие формированию застенчивого поведения детей:

- темперамент (тип нервной системы), полученный при рождении;
- застенчивые родители;
- очередность рождения: чаще застенчивыми бывают первые или единственные дети - те, на кого приходится основной груз родительских ожиданий и ошибок;
- гиперопека со стороны родителей;
- авторитарный стиль общения родителей.

Застенчивые дети доставляют родителям меньше хлопот, чем непослушные и озорные, поэтому им уделяется меньше внимания, в то время как именно таким детям оно необходимо. Это не заявляется открыто, однако у них развиты очень сильно потребности в доброжелательном внимании, уважении к своей личности. Если не удовлетворять эти потребности, то у ребенка не будет заложен тот фундамент, который окажется в основе его развития доверия к людям, которое, в свою очередь, может позволить активно и безбоязненно входить в окружающий мир, творчески осваивать и преобразовывать его. Взрослому необходимо воспитывать в себе умение быть внимательным к ребёнку не только в тех случаях, когда тот обращается за помощью или поддержкой, но и тогда, когда она, на первый взгляд не нужна ему [3].

Лучшим способом повлиять на поведение застенчивого ребенка, можно включив его в групповую работу. Это позволит моделировать разные ситуации, на основе контактов с другими людьми, с необходимостью проявить себя на публике, при этом ребенок находится в относительно безопасной обстановке. Групповая работа даёт застенчивому ребенку позитивный опыт и может скорректировать его самооценку.

### *Приложения*

1. Векилова, С. А. История психологии: конспект лекций / С. А. Векилова. – М. : «АСТ»; СПб. : «Сова», 2005. – С. 106.
2. Галигузова, А. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости / А. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 28-38.
3. Галигузова, Л. Н. Застенчивый ребёнок / Л. Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4.
4. Карпенко, В. Застенчивость / В. Карпенко // Воспитание школьников. – 1995. – № 2. – С. 2.
5. Психологические теории и концепции личности краткий справочник в кн.: Горностай П., Титаренко Т. (ред.) Психология личности: словарь-справочник. – К. : «Рута», 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/psiteol/txt23.htm>
6. Социально-психологическая теория Ч. Х. Кули. Е. А. Горшков Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал, г. Арзамас, Россия. [Электронный ресурс]. URL: [http://sociosfera.com/publication/conference/2013/168/socialnopsihologicheskaya\\_teoriya\\_ch\\_h\\_kuli/](http://sociosfera.com/publication/conference/2013/168/socialnopsihologicheskaya_teoriya_ch_h_kuli/)
7. Чайкина, С. В. Анализ подходов к проблеме изучения самооценки ребёнка в психологической литературе / С. В. Чайкина // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. [Электронный ресурс]. URL: <http://jurnal.org/articles/2014/psih33.html>



## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ**

*Аннотация:* в статье говорится о необходимости повышения уровня правовой грамотности, и практики обращения людей за правовыми способами урегулирования отношений во всех областях жизнедеятельности. Главное внимание обращено на возрастающие требования к уровню правовой компетентности всех членов социально-экономических и нормативно-правовых сфер жизни и деятельности общества, в том числе и родителей, в обязанности которых входит воспитание грамотных и законопослушных граждан общества.

В непрерывном процессе нормотворчества, обновлении законодательства, накоплении практики право применения, заметен низкий уровень правосознания у родителей.

Делаем вывод, что возникает острая необходимость формирования правовой компетентности родителей и будущих родителей.

Формирование и развития правового государства и соответственно гражданского общества в РФ, тесно связано с привлечением в процесс большого процента населения. Успешность развития этих процессов зависит от степени правовой грамотности, и практики обращения людей за правовыми способами урегулирования отношений во всех областях жизнедеятельности.

В становлении государственности, социально-экономических и нормативно-правовых сферах жизни и деятельности общества, возрастают требования к уровню правовой компетентности всех ее членов, в том числе и родителей, в обязанности которых входит воспитание грамотных и законопослушных граждан общества.

Отметим, что в современной России наблюдается повышенный интерес населения к праву и соответственно правовым институтам, для защиты собственных прав и прав детей. На уровне семейных отношений можно отметить повышенную заинтересованность формирования правовой компетенции семей и каждого из ее членов по отдельности, способности их защищать и отстаивать свои права, чувствовать ответственность за ненадлежащее выполнение обязанностей, строгое поведение соответствующее нормам права и морали, существующим в обществе.

В непрерывном процессе нормотворчества, обновлении законодательства, накоплении практики право применения, заметен низкий уровень правосознания у родителей. Отсутствие опыта поведения направленного на защиту своих прав и прав членов семьи в условиях постоянного обновления нормативно-правовой базы усложняется жизнь в обществе.

Анализ научных публикаций, опросы родителей указывают на пробелы знаний семейного права, отсутствие правовых умений и навыков, при разрешении жизненных ситуаций, слабую мотивацию к повышению уровня своей правовой компетентности.

Сегодня остро становятся две проблемы: правовая неграмотность и правовой нигилизм. Анкетирование будущих родителей позволило сделать ряд выводов. В случае нарушения своих прав или прав своих близких только 24,5 % обратятся к административным и правовым органам, большинство сами разбираются в сложившейся ситуациях, 14 % вообще не стали бы ничего предпринимать. Большинство учеников в качестве источника знаний в области права называют не официальные правовые документы, а СМИ, родителей и сверстников (52 %). Это позволяет сделать вывод о низком уровне сформированности правовых компетенций выпускников, которые скоро могут стать родителями.

Возникает острая необходимость формирования правовой компетентности родителей и будущих родителей.

Анализируя литературу понимаем, что проблема характеристики правовых компетенций в науке разрабатывалась для будущих педагогов.

Большинство исследователей, А.В. Коротун, О.А. Пановой, Н.Н. Сапрыкиной и др., рассматривают правовые компетенции как сложные, целостные, интегративные образования, включающие знания, умения, навыки и соответствующие качества, позволяющих принимать грамотные решения в сложившихся жизненных ситуациях.

Н.Н. Сапрыкина в качестве определения правовой компетентности для руководителей общеобразовательных учреждений обозначает единство признаков: правовое мышление, способность к правовой деятельности [6]. Соглашаясь с возможным использованием такого варианта оп-

ределения, О.А. Панова не разделяет точку зрения вышеназванного автора, относящего к познавательному компоненту готовности к правовой деятельности при наличии определенного объема правовых знаний [5]. По мнению О.А.Пановой, проблематично и отнесение к элементу «способность к правовым действиям» психофизиологических характеристик личности, выражающихся в степени потребности освоения правовыми знаниями и умениями [5]. Она считает, что способность к правовой деятельности связана с жизненным опытом личности, ее знаниями, умениями и навыками, характеризуя правовой потенциал, а готовность к правовой деятельности обусловлена мотивационной сферой личности, внутренним убеждением реализовать свой правовой потенциал [5].

С.В. Мягкова считает, что структура правовой компетентности состоит из: правового сознания, правового мышления, готовности и способности к правовой деятельности [4].

Так, А.В. Коротун рассматривает *правовую компетенцию* как свойство личности, отражающее её готовность и способность применять правовые знания и умения в общественной социально-правовой деятельности, позволяющее мобилизоваться для выполнения данной деятельности [3].

По мнению исследователей «правовая компетентность» сложное явление, характеризующее социальным, специальным, индивидуальным и личностным компонентами. Выражается в наличии у специалиста знаний и умений в области применения отдельных норм права в профессиональной деятельности и в повседневной гражданской жизни. Правовая компетентность является динамической характеристикой, отражающей изменения в овладении им соответствующими компетенциями. Степень правовой компетентности повышается за счет расширения и углубления приобретаемого объема правовых знаний» [3].

Анализ понятия правовая компетентность помогает выделить три компонента – когнитивный, деятельностный и мотивационный, которые и определяют конкретные условия ее формирования.

Исходя из анализа научной литературы по проблемам компетентностного подхода профессиональной подготовки педагогов, *правовую компетенцию* родителей мы определяем как свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее готовность и способность родителей применять систему правовых знаний и умений в жизнедеятельности семьи, осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания своих детей, тем самым проявляя такие значимые качества, как правовая активность, ответственность, коммуникативность и толерантность.

Так правовая компетентность родителей предполагает наличие:

- знания о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования жизни семьи;
- умения выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами;
- способности анализировать правовую ситуацию со всех позиций с учетом состязательности юридических процедур;
- умения предвидеть правовые последствия принимаемых родителями или детьми решений и совершаемых действий;
- готовности и умение правового разрешения жизненных проблем семьи.

Для повышения уровня правовой компетентности семьи можно организовать деятельность родительского клуба «Школа права». В рамках деятельности объединения возможно решить следующие задачи:

1. Сформировать систему ценностей родителей, чтобы уважение права, уважение прав других, законность занимали в ней одну из ведущих позиций.
2. Сформировать мотивацию к деятельности в рамках правового поля.
3. Сформировать систему знаний в области права у родителей.
4. Развить правовую ответственность, коммуникативность как качество, позволяющее устанавливать межличностные связи с субъектами права; толерантность по отношению к различным мнениям; активность в решении семейных проблем правового характера).

Мы полагаем, что в центре основных вопросов, с которыми сталкиваются или могут столкнуться родители могут быть следующие:

- восстановление трудовых прав беременных в случае их нарушения,
- декретные выплаты,
- режим работы беременных,
- заключение договоров с медицинскими учреждениями не нарушающих права рожениц,
- получение всех предусмотренных социальных выплат,
- регистрация в органах ЗАГС новорожденных,

- получение пособий,
- материнского капитала,
- льготной ипотеки,
- защита прав беременных женщин при расторжении брака и разделе имущества,
- защита прав ребенка и др.

Думается, деятельность данного клуба позволит повысить правовую компетентность родителей и поможет решать возникающие жизненные проблемы в правовом поле общества.

#### *Примечания*

1. Высоцкий, Л. А. Формирование правовой компетентности студентов колледжа на основе интегративно-модульных технологий обучению / Л. А. Высоцкий // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 105-109.

2. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2005. – 245 с.

3. Коротун, А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Коротун. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.

4. Мягкова, С. В. Структура и функции правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения / С. В. Мягкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 3. – С. 19-21.

5. Панова, О. А. Формирование правовой компетентности педагогов современной школы : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Панова; Акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования. – М., 2002. – 22 с.

6. Сапрыкина, Н. Н. Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Н. Сапрыкина. – Оренбург, 1999. – 175 с.

***М.Г. Назаретян, Е.С. Саргисян***

## **САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

«Мастерство учителя – это специальность, которой надо учиться»

А.С. Макаренко

Модернизация образовательной сферы на современном этапе требует от педагогов эффективного саморазвития, которое может обеспечить изменения в педагогической теории и практике. Так же, в системе высшего образования особое внимание уделяется актуализации личностно-профессионального потенциала педагога высшей школы, целью которой является качественная подготовка будущих специалистов.

Проблема неподготовленности педагогов высшей школы к саморазвитию в профессиональной деятельности является открытой. Многие педагоги выражают недовольство инициативами, которые внедряются администрацией вузов, неохотно осваивают информационные технологии, инновационные методики. Так же, они психологически не готовы регулярно пересматривать содержание своих дисциплин, и тем более, разрабатывать новые курсы. Тем временем, обеспечивать развитие студента, будущего профессионала, может только педагог, который сам находится в активном саморазвитии. Таким образом, существует противоречие между требованиями к профессиональному саморазвитию педагога высшей школы, и, в частности, к самообразованию, и не достаточной психолого-педагогической обеспеченностью этого процесса.

Анализ исследований и публикаций. Определенные аспекты саморазвития личности отображены в работах Демокрита, Сократа, Ж.Ж. Руссо, Я.А. Коменского М. Монтессори, К.Д. Ушинского, И. Песталоцци, А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинского и др. Проблемам профессионального саморазвития были посвящены следующие научные труды современных исследователей: Ю. Орлова, М. Боритко, М. Сергеева, С. Елканова, К. Абульхановой-Славской, П. Харченко и др.

Интерес к проблеме саморазвития в последние десятилетия усиливается.

Анализируя информационные ресурсы по проблеме самообразования был проведен анализ статьи важности механизма саморазвития в профессиональном становлении личности (С. Кузикова), профессионального саморазвития студентов (И. Варфоломеева), проектирования будущим

преподавателем траектории личностно-профессионального саморазвития (Е. Пехота) и др. В диссертациях исследовались педагогические условия профессионального саморазвития будущих педагогов (М. Костенко), будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки (Р. Цокур) и др. Однако недостаточно внимания уделено самообразованию в процессе саморазвития преподавателя вуза. Поэтому в статье мы рассматриваем самообразование как составляющую профессионального саморазвития педагога высшей школы.

Саморазвитие, согласно толковому словарю, рассматривается как умственное или физическое развитие человека, которого он достигает самостоятельными упражнениями, занятиями. Саморазвитие приобретает особое значение в контексте современных научных концепций, в которых данный феномен рассматривается как фундаментальная проблема личностного и профессионального роста человека, предпосылка успешной жизнедеятельности.

Профессиональное саморазвитие педагогов – это осознанные действия по совершенствованию своей личности как профессионала, это – целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности, педагогической техники и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и собственной программой. Мы исходим из того, что движущей силой и источником профессионального саморазвития педагога высшей школы является его осознанная потребность в этом процессе, вызванная желанием быть лучше, успешнее, иметь признание окружающих, получать удовольствие от процесса и результатов профессиональной деятельности. Основными направлениями саморазвития личности есть самовоспитание (воспитание воли, качеств характера, определенной модели поведения) и самообразование (познание нового, осмысление информации, ее интеграция с имеющимися знаниями, интеллектуальное обогащение) [2].

На современном этапе разные подходы в определении самообразования дают возможность рассматривать это понятие и как процесс развития интеллектуальных качеств и способностей, и как вид познавательной деятельности, и как средство саморазвития [3]. Самообразование характеризуется:

- 1) как особая форма самостоятельной познавательной деятельности;
- 2) как путь самосовершенствования личности, выступающий в форме определенным образом организованного самостоятельного познавательного процесса;
- 3) как компонент системы непрерывного профессионального образования [5, с. 28].

В рамках последнего подхода самообразование рассматривается как стержень целостной системы, пронизывающий эффективность ее функционирования на разных этапах жизнедеятельности человека. Смысл самообразования выражается в удовлетворении познавательной активности, растущей потребности педагога в самореализации путем непрерывного образования. В педагогических трудах по повышению квалификации самообразование признано одной из наиболее динамичных форм повышения уровня специалиста. Самообразование более эффективно по сравнению с другими формами обучения, поскольку знания и опыт, полученные самостоятельно путем собственных познаний, открытий, ошибок становятся преобразователем личности на пути к совершенствованию. Мы рассматриваем самообразование как составную часть саморазвития личности. Под самообразованием преподавателя высшего учебного заведения понимаем добровольную деятельность, направленную на освоение общей культуры, современных педагогических идей и технологий, которая содействует повышению качества и результативности учебно-воспитательного процесса и самосовершенствованию педагога. В качестве основных характеристик самообразования выделяем его осознанность, целенаправленность и систематичность. В процессе самообразования педагог может использовать различные информационные ресурсы: изучение литературы, просмотр телепередач или видеороликов, прохождение курсов повышения квалификации, посещение семинаров и конференций, посещение занятий коллег с последующим обменом опытом и т. п. [4]. Интенсивное развитие информационных технологий меняет условия самообразования. Интернет с его возможностями общения по электронной почте, участия в чатах, форумах, мастер-классах, тематических видеоконференциях, семинарах способствует виртуальному объединению педагогов в решении вопросов самообразования. Поддерживаем мысль А. Айзенберга о том, что «самообразование может развиваться при соблюдении двух кардинальных условий: наличии потребности в самообразовании и определенной ситуации для ее удовлетворения» [1, с. 16]. Потребности в самообразовании у каждого педагога свои, специфические, так как на них влияют различные факторы, а именно: структура личности, интересы, научная, психолого-педагогическая и специальная подготовка, общеобразовательный уровень; педагогический опыт, место и результаты работы, уровень развития и др.

Самообразование педагога будет эффективным, когда: реализуется потребность личности в саморазвитии, педагог умеет оценить себя, владеет способами самопознания и самоанализа, готов к изменениям, владеет способностью к рефлексии, направленной на осознание собственных действий, чувств, на анализ своей деятельности.

Программа самообразования педагога должна приводить к следующим результатам: повышение качества преподавания предмета, педагогического взаимодействия со студентами, написание пособий, статей, учебников, программ, проведение исследований, разработка и внедрение новых форм, методов и приемов обучения, подготовка докладов, выступлений, дидактических материалов, тестов, методических рекомендаций и др.

Самообразование становится частью профессионального саморазвития преподавателя вуза в той степени, в какой оно является объектом рефлексии (самоанализа и активного осмысления состояния и действий педагога). Чтобы самообразование было основой для эффективного труда и повышения качества образовательно-воспитательного процесса в высшей школе, педагогам необходима поддержка и содействие. Методика «Самообразование в профессиональном саморазвитии педагога» является, на наш взгляд, одной из форм такого содействия, которая может использоваться на курсах повышения квалификации для преподавателей вузов.

#### *Примечания*

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учеб. пособие для вузов / А. Я. Айзенберг. – М. : Высшая школа, 1986. – 128 с.
2. Внукова, О. Н. Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы / О. Н. Внукова // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 269-271.
3. Ключко, А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема / А. О. Ключко. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>
4. Синявина, Л. Ю. Самообразование преподавателя – как фактор повышения качества образовательного процесса / Л. Ю. Синявина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – 11 января. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0111-01.htm>.
5. Тарасенко, Е. В. Понятие самообразования учителя как объекта внешнего управления / Е. В. Тарасенко, О. П. Осипова // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 23. – С. 28-31.

***Н.Е. Новаковская***

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

Сегодня обращение к теме патриотического воспитания не случайно. Коренные преобразования в стране конца XX–XXI веков, определившие крутой поворот в новейшей истории России, повлекли за собой изменения в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании граждан. Резко снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов патриотизма.

В периоды смены общественных формаций нарушается преемственность поколений в воспитании детей, и, прежде всего, в сфере передачи нравственного опыта, главных жизненных ценностей и установок. Ушли в прошлое некоторые праздники, появились новые; информация об армии и событиях, происходящих с ней, стала более открытой; средства массовой информации усиленно пропагандируют западный, чуждый нам уклад жизни. В связи с этим у подрастающего поколения наблюдается падение интереса и уважения к прошлому России. Парадоксально, но «русский характер», «русская душа» - выражения понятные едва ли не во всем мире, для многих русских стали понятиями относительными [2, с. 3].

Древние говорили, что для абсолютного счастья человеку необходимо «славное Отечество». Самый благодарный путь к нему – это путь возрождения. Новые реалии сегодняшнего дня разбудили общественное сознание, люди ощутили острую потребность найти в пластах родной истории «национально-героическое», прикоснуться к искусству и культуре наших предков, возродить национальные ценности.

Что же такое патриотизм? Патриотические чувства закладываются в процессе жизни и бытия человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды. Люди с момента рождения инстинктивно, естественно и незаметно привыкают к окружающей их среде, природе и культуре своей страны, к быту своего народа [1, с. 4].

Какова же природа патриотического чувства? На основе каких чувств она формируется?

**Патриотизм в современных условиях** – это, с одной стороны, преданность своему Отечеству, а с другой – сохранение культурной самобытности каждого народа, входящего в состав России. Фундамент будущего человека закладывается в раннем детстве. Поэтому ребенка еще в дошкольном возрасте нужно научить быть привязанным к чему-то, быть ответственным в его маленьких делах и поступках. Восхищение просторами страны, красотой и природными богатствами возникает, если научить ребенка видеть красоту непосредственно вокруг себя. Также, прежде, чем человек научится трудиться на благо Родины, надо научить его добросовестно выполнять свои поручения, прививать любовь к труду [3, с. 5].

Таким образом, базовым эталоном в формировании у детей любви к Родине, следует считать накопление у ребенка социального опыта жизни в своем Отечестве и усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений.

Как же **воспитывать патриотизм** в обстановке вскрывшейся исторической лжи, тяжелого быта современной жизни?

К счастью, детство – то время, когда возможно подлинное погружение в истоки национальной культуры. Поэтому, одной из задач содержания дошкольного образования Кубани является приобщение детей к общечеловеческим ценностям, создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранение его индивидуальности.

Патриотическое воспитание осуществляется не только в старшем дошкольном возрасте, патриотические чувства начинают формироваться уже с младшего дошкольного возраста.

Обратимся к исследованиям ведущих психологов Л.В. Выготского и Ю.Б. Эльконина.

В 3-4 года у ребенка происходит «отделение» его от взрослого. Если раньше ребенок познавал окружающий мир только через взрослого, то теперь он начинает это делать самостоятельно, познавая те предметы, которые соприкасаются непосредственно с ним. В этом возрасте ребенок осознает себя членом семьи, у него формируется понятие о доме, в котором он живет.

В 4-5 лет кругозор дошкольников расширяется, ребенок способен осознавать себя на уровне жителя города. Поэтому в этот период важно рассказывать ребенку о достопримечательностях города: о памятниках, архитектуре; знакомить с улицами города, парками, скверами, организовывать встречи с выдающимися людьми: тружениками, писателями, поэтами, художниками.

В 5-6 лет ребенок осознает себя жителем страны. Восприятие отношения к своей стране больше опирается на когнитивный компонент: детям сообщают информацию, которую они должны усвоить. Детей знакомят с гимном, гербом, флагом страны, знакомят с традициями, праздниками, выдающимися людьми своей страны.

В 6-7 лет у ребенка развивается понятийное мышление и поэтому можно формировать представление о человеке (ребенке) как жителе планеты.

Исходя из этого, патриотическое воспитание начинается, прежде всего, с формирования «образа собственного дома», знакомства с его укладом, традициями, стилем взаимоотношений. Чувство «родительского дома» ложится в основу любви к Родине. Хорошо, когда в семье складываются традиции, например, празднование праздников, дарение подарков, сюрпризов и т.д. Задача педагогов и родителей, чтобы таких праздников было больше, чтобы у ребенка остались яркие впечатления, которые запоминаются на всю жизнь. Все это касается и дошкольного учреждения, так как детский сад – это второй дом для ребенка. Поэтому жизнь детей в детском саду должна быть максимально комфортной, интересной, насыщенной, запоминающейся, чтобы у ребенка возникали только положительные эмоции [4, с. 3].

Этому способствует система работы, выстроенная нашим дошкольным учреждением. В детском саду функционирует мини-музей русской избы, где дети могут увидеть подлинные предметы русского, народного, в том числе казачьего быта, познакомиться с элементами народно-прикладного искусства Кубани, проводится работа по ознакомлению педагогов и дошкольников с традициями и обрядами народов Кубани. Планируется создание мини-музея: «Армавир – вчера, сегодня, завтра», где дети смогут подробнее узнать о прошлом нашего города, познакомиться с его культурной жизнью, узнать о людях, которыми гордится наш город и попробовать себя в роли

дизайнеров и архитекторов Армавира-будущего, воплотив свои замыслы в рисунках, постройках, фотографиях. Дети старшего дошкольного возраста принимают участие в проведении интересных досугов, развлечений, состязательных игр, посещают фольклорный кружок «Казачок» (музыкальный руководитель – Сытникова Галина Викторовна). Воспитанники получают дополнительные знания о нашем городе, крае, его историческом прошлом, жизни и быте народов его населяющих. На занятиях продуктивной деятельностью ребята рисуют, лепят, клеят, изготавливают макеты детского сада, скверов, интересных объектов города, а также макеты первых поселений кубанских казаков. На физкультурных и музыкальных занятиях дети старшего дошкольного возраста знакомятся с фольклором Кубани: разучивают народные песни, учатся играть на музыкальных инструментах, играют в казачьи игры.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан России» записано: «Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время». «Патриотизм в современных условиях – это с одной стороны преданность своему Отечеству, а с другой – сохранение культурной самобытности каждого региона, входящего в состав России» [5, с. 2].

Воспитание любви к Родине начинается с самого понятного, доступного для малышей – воспитания любви к своим близким и к месту, где они родились и растут.

Где бы мы не были, в какие края не заносит нас судьба, «мы вспоминаем Родину такую, какую её в детстве увидели». Наши дети родились и растут в городе Армавире. Воспитателям и родителям необходимо показывать город детям, рассказывать о нём, воспитывая чувство гордости за свою малую Родину.

Знакомство с городом надо начинать с его местоположения (нашли его на карте Краснодарского края, установили, что он раскинулся в среднем течении реки Кубань, там, где в нее впадает река Уруп).

Необходимо знакомить детей с историей возникновения Армавира в доступной форме, посетить краеведческий музей, где экскурсовод расскажет и покажет предметы быта, посуду, одежду первых поселенцев аула Армавир, черкесов-гаев, горных армян.

Далее продолжается знакомство с городом через знакомство с родными улицами, их достопримечательностями при тесном взаимодействии с родителями. Позже продолжается знакомство с главными улицами города - Ленина, Мира, Кирова, Р. Люксембург. Особое внимание уделяем знакомству с улицей Р. Люксембург (на которой расположен детский сад, который они посещают), детям рассказывается об истории названия, о ее старинном названии. Знакомство с городом продолжаем через экскурсии. Можно предложить детям посещение кинотеатра «Марс», драматического театра им. Луначарского, побывать у Вечного огня, сходить к памятнику 30-летия Победы, посетить малый Арбат, аллею героев Армавира, именитых граждан города. Широко используем в работе по ознакомлению с родным городом составление альбомов: «Моя семья», «Мой детский сад», «Армавир – вчера, сегодня, завтра» и т.д., рассматривание иллюстраций, открыток, коллекционирование, просмотры в видеосалоне, виртуальные путешествия по родному городу.

Организуя экскурсии в близлежащий сквер, необходимо обратить внимание детей на растительность, насекомых, птиц. После возвращения с прогулки, экскурсии можно составить с детьми рассказы о своих любимых объектах, почитать стихи. Закрепить знания о бережном отношении к растениям, животным, расширить представления детей о роли растений в нашей жизни помогают занятия и труд в огороде, где ребята самостоятельно выращивают урожай.

В соответствии с планом работы по познавательному развитию дошкольников необходимо проводить встречи с интересными людьми разных промышленных профессий: пищевой, лёгкой, машиностроительной, сельскохозяйственной, животноводческой, обслуживающей сферы, образования, науки, культуры, искусства и др. В непосредственном общении детей и взрослых формируются и развиваются навыки уважительного отношения к старшим, к людям труда, особо ничем не знаменитых, но вносящих свой вклад в историю родного города.

Армавир – город с хорошо развитой промышленностью. Знакомство с этим блоком можно начинать с экскурсии на исторически значимый в военное и мирное время для города хлебокомбинат (после предварительной беседы о важности и значимости труда пекаря). На экскурсии можно рассмотреть продукцию, которую выпускает предприятие, увидеть грузовые машины с хлебом, купить булочки, попробовать хлеб. Это поможет сформировать у детей бережное отношение к хлебу как к особо ценному и важному продукту.

Работа по духовно-нравственному воспитанию дошкольников осуществляется в тесном контакте с родителями. Родителям нужно знакомить детей со своими профессиями, местом работы. Тем самым подводить детей к пониманию важности любого труда, воспитывать уважение к труду, желание работать для других.

Воспитание патриота невозможно без воспитания уважительного отношения к людям, прославившим наш город, необходимо рассказать детям о космонавте Горбатко, известном писателе Савве Дангулове. Рассмотреть фотографию или совершить экскурсию в дом-музей-библиотеку Саввы Дангулова, где проходят интересные персональные выставки художников города.

В ознаменование дня Победы можно провести экскурсию на аллею славы города Армавира, рассказать о людях, прославивших Армавир в веках. Во время экскурсии необходимо обращать внимание детей на то, что в городе все сделано руками горожан, дедушек, бабушек, пап, мам детей, что нужно бережно относиться к труду взрослых, соблюдать чистоту в городе, ничего не царапать, не рвать, не сорить, любить свой город, гордиться им, делать все, чтобы город становился ещё краше.

Можно предложить детям собрать альбом рисунков детей о своём городе, совместных газет, их фотографий, стихов, песен, макетов, значков, марок и т.д., чтобы та развивающая среда, которая окружает детей в саду и дома способствовала закреплению всего увиденного, услышанного и созданного детьми и взрослыми.

Бесспорно, патриотизм надо прививать с раннего детства, но это непростое чувство, связанное с личной духовностью, переживается индивидуально. Поэтому огромное значение в этой работе в условиях дошкольного детства имеет личность самого педагога: не будучи сам патриотом, педагог не сможет и у ребенка пробудить чувство любви к Родине, именно пробудить, а не навязать. Поэтому наш педагогический коллектив находится в творческом поиске новых форм работы по проблеме, ставит новые задачи и постоянно ищет пути их решения.

#### **Примечания**

1. Александрова, Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ: планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий / Е. Ю. Александрова, Е. П. Гордеева. – Волгоград : Учитель, 2007. – 203 с.

2. Ветохина, А. Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий : методическое пособие для педагогов / А. Я. Ветохина, З. С. Дмитренко. – СПб. : «ООО Издательство «Детство-Пресс», 2011. – 192 с.

3. Кондрыкинская, Л. А. Занятия по патриотическому воспитанию в детском саду / Л. А. Кондрыкинская. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 160 с.

4. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / М. Д. Маханева. – М. : АРКТИ, 2004.

5. Шаламова, Е. И. Методическая работа с кадрами по патриотическому воспитанию в ДОУ / Е. И. Шаламова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2009. – 160 с.

**Т.И. Олешко**

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ, УВЛЕЧЁННЫМИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ**

*Аннотация:* в статье раскрывается зависимость от компьютерных игр и интернета детей подросткового возраста, показана специфика работы школьного психолога с этой категорией детей. Выявлены причины этих явлений и показаны пути воспитания положительных волевых качеств у подростков.

*Ключевые слова:* компьютерная зависимость, признаки тревожности, волевые качества, психолого-педагогическая коррекция.

Компьютерные технологии на протяжении последних десятилетий достаточно прочно вошли в нашу повседневную реальность. В ряде современных изданий, в первую очередь психологических словарей, зависимость от компьютерной техники определяется расстройством психики, навязчивым состоянием, слабоволием, непреодолимым желанием иметь постоянный доступ к сети и использовать её без всякой целесообразной надобности. И главной особенностью является

болезненный в психологическом плане отказ от жизненно необходимого компьютерного информационного ресурса.

Уход от реальности в мир виртуальный уже не просто проблема современного общества, а надвигающаяся угроза всеобщей деградации.

По последним официальным данным за 2014 год количество пользователей интернета на всём земном шаре превышает 2,9 миллиарда.

В самом широком смысле зависимость от интернета следует рассматривать как вид специфического аддиктивного поведения, нехимической зависимости от пользования Интернетом. Изучая различные источники по данной проблеме можно сделать вывод, что единого определения и устоявшейся терминологии ещё не существует.

Впервые о феномене компьютерной зависимости заговорили ещё в начале 80-х годов в США. В настоящее время употребляются термины: «зависимость от Интернета», или «Интернет-аддикция», а также «избыточное/патологическое применение Интернета».

Научно доказано, что зависимость от компьютерных игр и интернета не имеет возрастных рамок и половой принадлежности. Но наиболее склонным к данной специфической зависимости, является подростковый возраст, в силу своей чрезмерной сенситивности.

Особенно, деформируется эмоциональная сфера подростка. Для них характерны дисгармония функционирования эмоциональной сферы, проявляющаяся в неспособности к чёткой дифференцировке своих чувств, невозможности спонтанно отреагировать в коммуникативных ситуациях. Формальный характер отношений в семьях, отсутствие искренней вовлечённости родителей в дела ребёнка способствуют возникновению у него ощущения изолированности, и в дальнейшем приводят к проблемам адаптации в коллективе сверстников. Порой, даже если подросток имеет широкий круг общения, то отношения в нем наладить достаточно проблематично, трудно налаживать эмоциональные связи и привязанности.

Именно в подростковом периоде, полагает О.Ю. Ермолаев, представлены все формы и типы зависимого поведения, которые в ином, более старшем возрасте, исчезают или значительно урежаются. Наряду с «привязанностью» основным в поведении зависимой личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, наполненной обязанностями и регламентациями «скучной» жизнью, склонность к запредельным эмоциональным переживаниям даже ценой серьёзного риска и неспособность быть ответственным за что-либо.

Поэтому школьный психолог в своей работе должен знать специфику поведения таких детей.

При описании специфики поведения и личности в целом, имеющей данный синдром можно рассматривать:

- Неспособность и активное нежелание отвлечься даже на короткое время от работы в Интернете.
- Досада и раздражение, возникающие при вынужденных отвлечениях.
- Стремление проводить за работой в Интернете стремительно прогрессирующее количество времени.
- Непреодолимое желание тратить на достижение успехов в Интернете все больше денег.
- Готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность работы в Интернете.
- Способность и склонность отвлекаться под действием Интернета от домашних дел, учебы, важных личных и деловых встреч и т.д.
- Стремление и способность освободиться на время работы в Интернете от ранее возникнувших чувств вины или беспомощности, от состояний тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории; нежелание принимать критику подобного образа жизни.
- Способность равнодушно относиться с негативным изменениям взаимоотношений в семье, потерей работы, близких людей, авторитета
- Нежелание адекватно относиться к собственному здоровью, вести здоровый образ жизни, тратить достаточное время на сон, пренебрежение прогулками и свежим воздухом.

В настоящее время выделяют 5 типов компьютерной зависимости:

1. Бесцельное путешествие по сайтам без какой-либо информационной нужды.
2. Тяга к участию в онлайн торгах на биржах
3. Страсть к знакомствам и общению в социальных сетях и на сайтах знакомств.
4. Интерес к порносайтам и виртуальному сексу
5. Увлечённость онлайн-играми.

В Зарубежных странах уже давно признан вполне официальный термин «патологическое использование компьютера». Его применяют относительно категории людей, которая чрезмерно использует компьютер в сферах, не относящихся к социальным.

Зависимость от компьютерных технологий выражается в двух основных формах:

Интернет-зависимость (интернет-аддикция);

Чрезмерная немотивированная увлеченность компьютерными играми.

Психологические симптомы компьютерной зависимости:

1. Подъем настроения при нахождении перед монитором компьютера.
2. Ослабление волевых усилий, отсутствие чувства времени.
3. Снижение значимости близкого окружения.
4. Пониженное настроение, депрессивное состояние в обычной жизни.
6. Ложное представление о значимости своей деятельности за компьютером.
7. Проблемы в следствии пренебрежения учёбой или работой.
8. Раздражение при отсутствии или низкой скорости интернета [1].

Ученые выяснили, что чрезмерная увлечённость компьютером, может нанести организму ни чуть не меньший вред, чем химические зависимости, такие как табакокурение и злоупотребление алкоголем.

Невозможно определить конкретный уровень, который можно отнести к норме развития подростка, на самом деле это сугубо индивидуально. Так же очень важным является именно социальный фактор. Меняется общество, следовательно, меняется сознание нового поколения. Невозможно отрицать, что современная молодёжь имеет неограниченный доступ к поиску информации.

Воспитание положительных волевых качеств у подростков следует начинать с формирования правильного представления о воле. Этот процесс включает ряд этапов:

1 этап - раскрытие сущности отдельных волевых качеств, правильная их иллюстрация примерами.

2 этап - выработка обобщённых представлений о воле и волевом облике подростка, установление соотношения между смелостью и наглостью; настойчивостью и упрямством; самостоятельностью и неуважением к чужому мнению. Первоочередная задача - устранение мифов о волевом облике подростка как человека эгоцентричного, не считающегося с чужим мнением, развитого физически и т. д. Это позволяет достигнуть начала самовоспитания несовершеннолетнего. Необходимо выработать у подростков привычку критически оценивать свои поступки самих себя, осознание «кто ты есть и каким можешь стать».

3 этап - планомерное самовоспитание, поиск своих недостатков. Путей их исправления. Здесь социальный педагог должен помочь подростку в формировании правильной самооценки, пробудить в нём нетерпимость к собственным недостаткам.

4 этап - зрелое самовоспитание (реализация потребности в самоусовершенствовании).

В работе с такими детьми можно использовать такие методики:

- анкету «Место современных информационных технологий в жизни детей и подростков». В анкете затронут ряд аспектов, которые в определенной степени позволят охарактеризовать особенности отношения детей и подростков к новым информационным технологиям. Это место компьютера и телевидения в структуре досуга подростка; значимость телевидения как источника полезной информации; влияние регулярного пользования компьютером на психологическое здоровье детей и подростков, а также влияние современных информационных технологий на организацию свободного времени ребенка, подростка;

- опросник школьной тревожности Филлипса, используют для определения влияния компьютерных игр на эмоциональное состояние подростка;

- методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) Методика предназначена для выявления склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения;

- тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) Шкалы: вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, эмоциональная агрессия, самоагрессия. Назначение теста: Диагностика агрессивного поведения;

- тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»;

- тест «Самооценка силы воли»;

- тест разработан и описан Н.Н. Обозовым (1997) и предназначен для изучения обобщенной характеристики проявления силы воли.

Для того чтобы правильно организовать мероприятие по психокоррекции компьютерной зависимости необходимо соблюдать такие социально-педагогические условия:

- Воспитание должно реализовываться через творчество, игру, забаву.
- Предусматривается непрерывность, систематичность, демократичность процесса воспитания школьников.
- Создавать такие ситуации воспитания, когда необходимо ставить учащихся перед проблемой практического решения задач компьютерной зависимости.
- Воспитание должно нести целенаправленный характер.

#### **Примечания**

1. Корнеева, Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом / Е. Корнеева // Мир семьи. – 2004. – № 13. – 17 с.
2. Моторин, В. Н. Об использовании компьютера в педагогическом процессе / В. Н. Моторин // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 12. – С. 26-29.
3. Новосельцев, В. И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема? / В. И. Новосельцев // Директор школы. – 2013. – № 9. – С. 13-18.
4. Яманова, Т. Новый вид наркомании / Т. Яманова // Аргументы и факты. Семейный совет. – 2004. – № 17 (234). – 17 сентября. – С. 22-24.

**С.К. Петросян**

### **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА**

*Аннотация:* статья посвящена проблеме самореализации личности, которая непосредственно зависит от профессионального роста в выбранном виде деятельности.

*Ключевые слова:* самореализация, профессиональный рост, карьерный рост, профессиональная самореализация.

В современном обществе одной из актуальнейших проблем является самореализация личности в выбранной профессии. Неудивительно, что интерес к этому вопросу возрастает, ведь в XXI веке очень высокая конкурентоспособность на рынке труда. Требования к современному работнику значительно возросли.

Рассматривание данного вопроса необходимо начать с определения самих понятий «профессиональный рост» и «самореализация». Самореализация – процесс осознания собственного потенциала, задатков, талантов и их воплощении в каком-либо виде деятельности. В некоторых источниках указывают, что самореализация проявляется в исполнении своих целей, надежд. С.И. Кудинов указывал, что данный термин впервые упоминался в «Словаре по философии и психологии». Мы больше придерживаемся точки зрения современных ученых, которые трактуют этот термин как «реализацию своего потенциала» [1, с. 4].

Профессиональный рост – это рост профессиональных знаний, умений и навыков, признание профессиональным сообществом результатов труда человека, авторитета в конкретном виде профессиональной деятельности [2, с. 26]. Мы считаем, что это, прежде всего, непрерывный процесс раскрытия своего профессионального потенциала, который влияет на профессиональную деятельность человека.

Следовательно, можно сделать вывод, что профессиональная самореализация- постоянный разновременный процесс формирования компетенций индивида в творческой деятельности в течение всего профессионального пути.

Основа профессионального роста- правильный выбор профессии. Лишь заинтересованность человека в своей профессии способна побуждать его развивать свои компетенции. Нельзя путать профессиональный рост с карьерным.

При правильном подходе профессиональный рост может сопровождаться карьерным, но чаще всего они не идут «рука об руку». Всё дело в том, что профессиональный и карьерный рост осуществляются в разных плоскостях. Профессиональный рост направлен на расширение профессиональной компетенции сотрудника или же на погружение в одну определённую узкую область профессии, а карьерный рост практически всегда направлен вверх и подразумевает освоение

сотрудником новых навыков, расширение его полномочий. Критерии профессионального роста каждый специалист определяет самостоятельно.

Так, для одних профессиональный рост – это достижение целей с минимальными затратами ресурсов, для других – признание в профессиональных кругах, третьим важнее всего повышение заработной платы.

Но как же определить, происходит ли профессиональная самореализация? Учеными были выделены характеристики профессионального мышления, которые говорят, о том, что происходит профессиональное самоопределение личности:

1. Радость от принадлежности к выбранной Вами профессиональной общности.
2. Осознание степени признания своей личности в профессиональной сфере.
3. Понимание своего места в профессиональном пути на данный момент времени.
4. Осознание своего места в иерархии профессий.
5. Принятие своих слабых сторон и путей их исправления.
6. Применение своих сильных сторон и качеств.
7. Понятие дальнейшего пути развития своего профессионального роста и др. [1, С. 4-5].

Проанализировав всё выше сказанное, мы выделили признаки, по которым любой может определить, что он на верном пути:

1. То, чем Вы занимаетесь, приносит Вам удовольствие.
2. Вы на выбранную деятельность у Вас очень много энергии.
3. Ваша работа является полезной не только для Вас, но и для других людей.
4. Вы чувствуете, что у Вас есть зона личностного и профессионального роста внутри выбранной деятельности.
5. Вы хотите совершенствоваться в выбранном виде деятельности [3].

Важно установить свои критерии профессионального роста, для того чтобы понять, насколько активно происходит профессиональное развитие и происходит ли вообще.

Профессиональная самореализация будет успешной, если в иерархии ценностей будет преобладать ценность труда. Постоянное самосовершенствование предупредит синдром выгорания.

Таким образом, профессиональная самореализация является одним из самых значимых факторов личностной приспособляемости и успешности.

#### *Примечания*

1. Коростылёва, Л. А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылёва // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 3-19.
2. Макарова, А. В. Формирование творческой личности и профессионализма / А. В. Макарова // Журнал «Среднее профессиональное образование». – 2007. – № 3. – С. 25-30.
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://psihomed.com/samorealizatsiya/>

***Н.А. Плотниченко, О.В. Исаулова***

### **ПОЛИПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ТУРИЗМА В ДОУ № 80**

«К тому, кто был глух к природе с детства, кто в детские годы не подобрал выпавшего из гнезда птенца, не открыл для себя красоты первой весенней травы, к тому потом с трудом достучится чувство прекрасного, чувство поэзии, а может быть, и простая человечность».

А.В. Сухомлинский

Окружающий нас мир прекрасен, полон чудес и загадок. Каждый день мы встречаемся с его тайнами, спеша, проходим мимо, не замечая их. Иногда случайно пытаемся отгадать какую-нибудь из загадок природы и удивляемся сделанному открытию. Хорошо, если открытие состоялось, и чем раньше это происходит, тем лучше!

Почему, зачем, а где, а как? Сколько таких, почему и зачем у растущего человека? Ему всё любопытно, ему обязательно хочется знать всё и обо всём сразу. Кто может помочь ему в этом?

Объяснить, рассказать, помочь задуматься и разобраться, если не во всём, то во многом, найти время ответить на бесконечные почему смогут, безусловно, взрослые, которые всегда рядом – педагоги, родители.

В дошкольном детстве активно формируются основы мировоззрения ребёнка: отношение к себе, к другим людям, окружающему миру. Поэтому в нашем дошкольном учреждении мы стараемся создавать условия для развития у детей понимания того, что всё в природе взаимосвязано [1, с. 18]. Земля – наш общий дом, а человек часть живого мира природы. Наши воспитанники будут жить в третьем тысячелетии, в быстро меняющемся мире с ухудшающейся экологией. Уже от них, их экологической грамотности, социальной активности, ответственности будет зависеть преодоление экологического кризиса, сохранение жизни на планете. Как раз в дошкольном возрасте, когда ребёнок впервые приобщается к миру природы, богатству и разнообразию его красок и форм, необходимо формировать первые представления об экологии, воспитывать бережное отношение и любовь к живому миру вокруг нас, частицей которого мы являемся.

Дошкольное детство – это период развития ребёнка, когда начинает складываться его эмоциональная сфера. Ребёнок этого возраста чуток и отзывчив. Он начинает сопереживать героям сказок и мультфильмов. Сочувствие пробуждает к помощи другому. Как же воспитывать у ребёнка чувство причастности к природе вообще, отношение к планете как к дому, всему живому, как самоценности?

Современные требования к организации деятельности с дошкольниками опираются на принципы: интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, научной обоснованности и практической применимости, способствуют решению программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей.

Одним из эффективных видов деятельности, позволяющий в полном объеме использовать все возможности природного окружения является детский туризм. Организация детского туризма позволяет интегрировать задачи экологического, познавательного, эстетического, нравственного воспитания, физического развития детей дошкольного возраста [2, с. 5].

Основные цели организации детского туризма: формирование интереса к природному и социальному окружению родного края, развитие кругозора и формирование мотивации к активной двигательной и познавательной деятельности реализовывались в процессе решения следующих задач:

- уточнение представлений о живой и неживой природе, об отношении человека к природе;
- расширение кругозора в сфере природоведческих знаний;
- расширение практики взаимодействия с природными объектами;
- развитие межличностных отношений, (знакомство с правилами взаимопомощи и взаимовыручки, умение выполнять различные обязанности («походные должности»);
- развитие двигательных навыков, укрепление здоровья.

Проведению походов предшествовала предварительная работа, которая носила полипедагогический характер, то есть предполагала участие детей, педагогов и родителей.

Важную роль играет предварительная работа с детьми, включающая: формирование ценностного отношения и интереса к туристической деятельности; знакомство с различными видами туризма и особенностями организации туристических походов; знакомство с флорой и фауной родного края; знакомство с природными объектами ближайшего окружения и края; знакомство с правилами безопасного поведения в природе; решение задачи физической подготовки детей к организации похода.

Полученные в детстве впечатления от родной природы запоминаются на всю жизнь. Одна из задач воспитания состоит в том, чтобы дать дошкольникам возможность почувствовать многообразие форм, красок, звуков в природе.

Важно научить ребят не только любоваться увиденным, но и наблюдать, понимать некоторые явления природы, заботиться о ней, охранять и преумножать её богатства.

Детский туризм, в отличие от взрослого, преследует, прежде всего, воспитательно-образовательные цели. Целевой установкой детского туризма является формирование Личности под непосредственным влиянием окружающей среды (в т.ч. социальной) и природы, путем психологически и педагогически грамотного организованного их влияния.

В детском туризме должно преобладать активное познание действительности (конечно, в разумной его организации) с учетом возраста, опыта детей и в сочетании с увиденным. Именно преобладание активного познания (изучение, исследование, преобразование объекта путешествия-похода-экскурсии) расширяет «границы» туризма, дополняя его краеведческой работой.

Термин «краеведение» обозначает в детском туристском движении изучение или исследование конкретного объекта путем комплексного использования научных знаний в тесных связях с явлением местной жизни (природы, экономики, культуры, социальных явлений), которые «близки», понятны, доступны ребенку, ощутимы по результатам его деятельности. Взаимодействие туризма и краеведения в деятельности детей усиливает формирующее их воздействие на личность, что и является их конечной целью.

Поэтому, под детским туризмом мы понимаем туристско-краеведческую деятельность, включающую активное передвижение по маршрутам и активное комплексное познание объектов маршрута (в период подготовки похода, экскурсии, его проведения; по окончании - итогам). Это и вид детского отдыха, это и экскурсионная работа (на различных видах транспорта); это совместная деятельность, общение детей и взрослых (причем очень многообразное); это форма саморазвития, самопознания (собственного «Я»), самореализации личности; удовлетворения познавательных личных интересов [4, с. 31].

В результате, детский туризм - это расширение знаний детей и взрослых с целью познания и преобразования окружающего мира; собственного "Я" в этом мире. В основе - деятельность (туристско-краеведческая); разнообразная, "разновозрастная", эмоционально нравственно окрашенная, добровольная.

При организации предварительной работы с детьми и последующего закрепления знаний в области экологического туризма особая роль отводилась организации игровой деятельности детей. Для этого использовались разнообразные авторские игры педагогов нашего детского сада, такие как «Собери рюкзак», «Что возьмем с собой в поход», «Виды туризма», «Собери костер», «Туристические узлы», «Идем в поход», «Правила поведения в природе», «Лесная аптека» и многие другие, которые позволяли в интересной игровой форме знакомить с основами туризма и формировать знания о правилах организации похода, навыки ориентировки в пространстве, необходимые туристам.

Используя дидактические игры, дети учились ориентироваться на местности по природным ориентирам, знакомились с лекарственными растениями, которые могут помочь туристам в походе, учились строить костры разной конфигурации для различных целей: освещение места стоянки, приготовление пищи и др., знакомились с простейшими туристическими узлами, учились ориентироваться по карте.

Знания, сообщаемые детям, постепенно усложнялись, уточнялись, дополнялись.

Решение задачи формирования интереса и ценностного отношения к туристической деятельности, интереса к природным объектам, желания посетить природные памятники родного края, провести там экологические акции осуществлялось в тесном взаимодействии с родителями воспитанников.

В качестве эффективной формы взаимодействия с родителями использовался метод проектов, позволивший приобщить родителей к проблеме экологического воспитания детей, заинтересовать родителей детским туризмом, как средством активного совместного отдыха. Это способствовало расширению педагогических знаний родителей по вопросу экологического воспитания дошкольника (в т.ч. при проведении природоохранных акций), обучению взрослых способам проведения совместной деятельности с ребенком на природе, организации познавательной деятельности, проведению подвижных и спортивных игр, формированию у родителей и детей ценностного отношения к природе, осознанному отношению к своему здоровью [3, с. 28].

Совместно с детьми и родителями реализовывались следующие проекты: «Экотуризм-2014», «Посади дерево – подари планете жизнь», «Милый мой дворик, ты очень мне дорог», «Каждой пичужке - кормушка» и др.

Одной из проблем при организации туристической деятельности, с которой мы столкнулись, стал выход с детьми за территорию дошкольного учреждения. Круг видов местности (объектов наблюдения), пригодных для проведения походов, тематических прогулок ограничивался возрастом детей (только для старшего возраста), поэтому мы нашли необычное решение: туристические прогулки с малышами на природу по экологической тропе детского сада.

Оригинальный подход к проведению мероприятий позволил и малышам почувствовать себя настоящими туристами, обогатил их знания о природе. Желание, выдумка и поддержка родителей воспитанников и всего коллектива, а также наличие экологической тропы с загадочными объектами, достаточное количество зеленых насаждений, травяного покрова помогло в реализации задуманного.

Работа, проводимая нами в течение нескольких лет, убедила нас в том, что детский туризм многосторонне влияет на развитие личности. Прогулки, походы, поездки, экскурсии повышают интеллектуальный уровень дошкольников, развивают наблюдательность, способствуют восприятию красоты окружающего мира. Детский туризм является эффективным средством для снятия физической усталости, психологического напряжения и стрессов. Большое влияние детский туризм оказывает и на развитие у дошкольников коммуникабельности, самодисциплины, адаптации к сложным условиям современной жизни.

#### **Примечания**

1. Алешина, Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью / Н. В. Алешина. – М. : УЦ «Перспектива», 2009.
2. Бочарова, Н. И. Туристские прогулки в детском саду / Н. И. Бочарова. – М. : Изд-во «Аркти», 2004.
3. Масленникова, О. М. Экологические проекты в детском саду / О. М. Масленникова, А. А. Филиппенко. – Изд. 2-е. – Волгоград : Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2015.
4. Маханёва, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / М. Д. Маханёва. – М. : Изд-во «Аркти», 2004.

**Е.А. Плужникова, Н.И. Рослякова**

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»**

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы взаимодействия школы и вузов в создании условий для развития и мотивации одаренных детей. Важно создание развивающей среды и индивидуальных образовательных маршрутов. Особое значение имеет подбор форм и методов в организации урочной и внеурочной деятельности одаренных детей.

*Ключевые слова:* одаренный, талант, развивающая среда, технологии.

В организации развивающей образовательной среды деятельности одаренных детей на уроках и во внеклассной работе большое значение играет использование педагогических технологий сопровождения и определения индивидуальной траектории достижений. Большое влияние на совершенствование всей системы образования в стране оказывает реализация социального заказа общества на творческую, активную личность, мобильную и конкурентноспособную, умеющую гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания на практике. Личностно-ориентированная парадигма образования, внедрение ФГОСов на основе системно-деятельностного подхода и вхождение в информационно-техническое пространство XIX века определяют направленность образования в России.

Это находит свое отражение в сотрудничестве общеобразовательных учреждений с вузами, ориентированного на включение в разнообразную внеурочную деятельность способных и одаренных детей. Педагоги вуза совместно с учителями внедряют программы дополнительного и профильного образования, внеурочной деятельности по различным направлениям, одним из популярных является, например, научно-техническое творчество учащихся.

Так АГПУ при взаимодействии с общеобразовательными учреждениями, создает определенные социальные и педагогические условия для развития и стимулирования способностей и одаренности учеников.

Основными целями использования технологий сопровождения, в которые входят в то числе и технологи на основе ИК, являются:

- формирование умений работать с разнообразной информацией, удовлетворяющей повышенные требования;
- подготовка личности «информационного общества», ее адаптации в развивающееся мировое информационное пространство;
- передача одаренному ребенку такого объема учебного материала, какой только он может усвоить в силу своих познавательных потребностей и возможностей;
- формировать исследовательские умения, принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях;

- приспособлять возможности компьютера к индивидуальным особенностям одаренного ребенка;
- диалоговый характер обучения;
- управляемость: в любой момент возможна коррекция учителем, родителями или тьютерами процесса обучения, воспитания и развития;
- взаимодействие ребенка с компьютером может осуществляться по всем типам;
- оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы;
- поддержание у ученика состояния психологического комфорта при общении с компьютером, реализацией своего творческого потенциала, создание ситуации успеха, презентация и защита программного продукта;
- неограниченное обучение: содержание, его интерпретации и приложения как угодно велики.

На создание специальных условий для развития одаренности указывают: Д.Б. Богоявленская, Ю.З. Гильбух, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, В.Э. Чудковский, В.С. Юркевич и другие. Традиционное мнение, что одаренный ребенок – это ребенок, успешный в учении (отличник), преодолено учеными РАО (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкиным, А.И. Савенковым и другими).

Использование термина «одаренность» традиционно является дискуссионным, в особенности, когда под ним понимается генетически обусловленная исключительность. Хотя это понимание вполне допустимо и справедливо, есть и другое толкование, раскрывающее другой подход к проблеме одаренности.

Сознание человека с его способностью к творчеству, является уже не исключительность, а как «потенциалом», «даром», имеющимся у каждого человека. Понимание этого важно как для выявления дидактических аспектов обучения и педагогического сопровождения и поддержки одаренных и способных детей, так и для моделирования дидактической системы, ориентированной на развитие их творческого потенциала.

Анализируя современные концепции одаренности можно выделить одну из самых популярных, разработанную Дж. Рензулли. Согласно его теории, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивации, ориентированной на определенную задачу).

Специфические особенности одаренных детей в специальной литературе описаны довольно подробно (К. Абротс, Ю.З. Гильбух, А. Карне, Н.С. Лейтес, Ф. Монкс, А.М. Матюшкин, А. Савенков, К. Тэккс, Л. Холлингворт, В.С. Юркевич и другие). Одним из важных отличий одаренных считают несбалансированность развития: опережение сверстников в интеллектуально-творческом плане часто может сочетаться у них со средним уровнем психосоциального или физического развития. Разрешение данной проблемы требует организации специальной социальной поддержки и педагогического сопровождения одаренного ребенка на всех этапах его становления.

Из всего спектра проблем обучения одаренных детей можно выделить две стратегические линии. Первая – учить ребенка в соответствии с тем темпом, который ему доступен. И вторая линия – необходимо искать педагогические возможности для поддержания уровня и темпа развития.

Развитие одаренности школьников возможно при реализации следующих условий:

- 1) своевременная диагностика возможностей;
- 2) эффективное содержание обучения,
- 3) внедрение личностно-ориентированной и развивающей технологий;
- 4) социальное сопровождение и педагогическую поддержку учащегося;
- 5) побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя.

Традиционно выделяют интеллектуальную, творческую, академическую и социальную одаренность. Для диагностики предполагается применять ряд методик. Так, для выявления *интеллектуальной одаренности* рекомендуется использовать методику исследования интеллекта у детей Д. Векслера, *творческой* – тесты Торранса на образное и вербальное мышление и другие. Кроме этого, необходимо использовать методику изучения способностей учащихся Р.В. Овчаровой и методики, направленные на изучение личностных особенностей учащихся. Это позволит иметь своевременную информацию о потенциале гимназистов.

В педагогическом университете разработана программа поддержки талантливых детей и молодежи - «Олимп талантов». Реализация этой программы проходит о ряду направлений, в том числе и научно-технической. Для этой цели проводятся различные олимпиады, конкурсы

робототехники, конкурсы и конференции по различным дисциплинам - физика, математика, информатика и другим. Принципы организации программы педагогического сопровождения и поддержки одаренных детей:

Научность.

Оптимизация (разработка инновационной системы оптимальных условий развития).

Индивидуализация.

Дифференциация.

Свобода выбора образовательных услуг, педагогической помощи, психологической консультации, наставничества.

Цель программы: создание эффективной системы работы, развивающей и поддерживающей одаренных и способных детей и обеспечивающей их личностные саморазвитие и самореализацию, самоопределение и социализацию.

**Задачи:**

• Создание условий для развития и реализации потенциальных способностей одаренных детей.

• Развитие воображения, памяти, внимания.

• Формирование у школьников умения преодолевать трудности в учении, закалять волю, обеспечивать ситуации эмоциональных переживаний.

• Развитие поисково-исследовательских методов получения знаний по образовательным областям.

• Развитие индивидуальных творческих, научно-технических способностей.

Реализация мероприятий, предусмотренных данной программой, позволит:

• Создать условия для развития и поддержки одаренности и способностей через организацию разнообразных кружков, проведение конкурсов, олимпиад, проектную деятельность и др.

• Разработать систему научно-методической подготовки педагогов к работе с одаренными детьми.

• Расширить сеть учреждений, взаимодействующих со школами, педвузом в работе с одаренными и способными детьми.

• Совершенствовать формы научно-технической работы с одаренными и способными детьми.

Мотивационное обеспечение педагогического сопровождения одаренных и способных детей:

• Постоянно стимулировать и мотивировать положительное отношение к саморазвитию и самореализации через работу в зоне ближайшего развития, создание ситуаций успеха, обеспечение психологического и физического здоровья школьников, гигиены труда.

• Стимулировать мотивацию внеурочной творческой деятельности через удовлетворение потребностей школьников во взаимодействии в научно-техническом творчестве.

• Способствовать развитию творческого потенциала, эмоционального благополучия, веру в свои силы, что, несомненно, является побудительным механизмом к саморазвитию и самореализации.

• Стимулировать любознательность, познавательные интересы и способности.

У одаренных детей – высокая познавательная активность, которую он может реализовать не только в образовательной, но и во внеурочной деятельности. Развитие научно-технических способностей несомненно является требованием современного общества, оснащенного разнообразной техникой и технологиями.

Образовательным продуктом при педагогическом сопровождении одаренных и способных в научно-техническом творчестве детей могут быть следующие материалы: схемы, компьютерный учебный проект, доклады, участие в викторинах, конкурсах, кроссворды, лабораторные опыты, рекламные проспекты, конструирование, создание роботов и другие материалы.

Образовательный продукт – это материалы, которые будут разработаны учащимися на внеурочных занятиях в ходе познавательной, исследовательской деятельности.

Важным моментом в технологии поддержки одаренного ребенка является публичная защита его достижений, разработок. Достижения ребенка требуют признания общественности, это дает ему возможность реализовать себя, научиться взаимодействовать с окружающим миром, увидеть востребованность его творчества.

Внедрение педагогического сопровождения создает условия для обеспечения собственной учебной деятельности, учета и развития индивидуальных особенностей школьников, а в центре внимания – способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития детей, их интеллектуальных способностей.

Важное значение в развитие творческого потенциала детей является не только организация специального образовательной, но и внеурочной деятельности.

Социальное сопровождение и педагогическая поддержка одаренного ребенка во внеурочной деятельности организуется с учетом их индивидуальных особенностей, интеллектуальных свойств личности, механизмов развития способностей и таланта.

#### **Примечания**

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полот. – М., 2002. – 272 с.
2. Особенности и традиции в работе с одаренными детьми Северо-Кавказского региона в системе подготовки учителя математики: коллективная монография / Н. Г. Дендеберя, С. Г. Манвелов, Е. А. Плужникова, Е. А. Соболева. – Армавир : РИЦ АГПА, 2010. – 124 с.
3. Педагогические технологии. – М., 2005. – 128 с.
4. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д, 2002. – 320 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.

**А.А. Попова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

*Аннотация:* в статье делается акцент на том, что увеличение количества экстремальных ситуаций в обществе ставит перед психологами, педагогами и другими специалистами основной задачей всестороннее и специально ориентированное исследование негативных последствий пребывания личности в экстремальных ситуациях; рассматривается психологическая проблема обеспечения безопасности личности в экстремальных ситуациях, которая включает вопросы формирования у детей и взрослых мобилизационной готовности к экстремальным ситуациям.

*Ключевые слова:* экстремальная ситуация, мобилизованность, поведенческая оптимальность, экстремальная надежность, действенная успешность, посттравматические реакции, психологическая помощь.

Проблема обеспечения безопасности имеет не самостоятельное, отвлеченное, а обслуживающее значение. Она неотрывна от проблемы обеспечения успеха личности в жизни, его самореализации в ней, самоутверждения, удовлетворения разнообразных потребностей и призвана служить ее решению. От объективных, а тем более субъективных трудностей личности не уйти, даже если всю жизнь просидеть в забронированной квартире с пистолетом в руках. Нужно не только беречь себя от опасностей, но и решать жизненные проблемы, быть готовым к встрече с трудностями, умело действовать при их возникновении. Это обязательно потому, что трудности и экстремальные ситуации личности создают не только природа, техника и другие люди. Очень часто он создает их себе сам, а его неподготовленность всегда усложняет проблемы. Поэтому подготовка личности к встрече с экстремальными ситуациями и умелым действиям при их возникновении находится в ряду обязательных направлений обеспечения его успешной, благополучной и безопасной жизни.

Психологическая включенность личности в ситуацию связана с рядом психологических явлений:

- пониманием и оценкой личностью ситуации и ее отдельных факторов. Любой фактор, любая ситуация воспринимается личностью всегда субъективно, в собственной интерпретации. Так, опасная ситуация может восприниматься конкретным личностью как безопасная или малоопасная и напротив — безопасная восприниматься как опасная;

- оценкой значимости ситуации и отношения к ней. Критерий значимости опосредует любую реакцию личности. Чем выше оценка значимости ситуации, тем больше сила ее психологического воздействия, тем значимее и сильнее реакция личности на нее. Экстремальные ситуации

всегда имеют повышенное значение для личности, а, значит, оказывают большее, чем обычное психологическое воздействие на него;

- мотивацией активности в ситуации. Именно от мотивации зависит то, к какой цели и с каким упорством стремится личность, насколько важен для него результат активности. Одни мотивы заставляют преодолевать любые трудности, другие побуждают отступать перед малейшими препятствиями;

- мобилизованностью — степенью выявления всех имеющихся у данного личности личных возможностей, необходимых для правильного поведения и действий в ситуации, обеспечения успеха и безопасности;

- адекватностью решений, поведения и действий, в которых обнаруживается степень подготовленности к успешной деятельности в ситуации;

- психологическим состоянием личности. Состояние, которое непосредственно предшествовало возникшей ситуации и с которым личность «вошел» в нее, и те состояния, что возникли уже в ситуации, могут в зависимости от своих особенностей либо благоприятствовать успеху, либо затруднять, делать его достижение невозможным;

- совпадающим поведением — активным проявлением личностью саморегуляции (самоуправления, самообладания) своей психической деятельности, удержания под контролем и овладения состояниями, поступками и действиями (усиление или ослабление психологических реакций на происходящее, преодоление дестабилизирующих влияний на себя ситуации и ее факторов, усилия по проявлению всех своих возможностей, сохранение или восстановление душевного равновесия).

Переплетение всех структурных компонентов системы «личность в ситуации» характеризуется причинно-следственными зависимостями, объединенными понятием функциональной модели этой системы. Основные функциональные зависимости в ней таковы [2]:

- психологическая динамика системы личность в ситуации протекает как личностное взаимодействие, как единство личностных и поведенческих структурных компонентов;

- окружение, обстановка предстает в ситуации как данность, обладающая объективными характеристиками, ставящая личности в определенные условия, положение. Она объективно обуславливает (детерминирует) возникновение соответствующих компонентов психической деятельности (ощущений, восприятий, чувств и др.); они ситуативны в том смысле, что как-то обусловлены особенностями данной ситуации и служат интересам построения поведения, соответствующего ее специфике;

- личность не пассивно следует объективным особенностям ситуации. Внешние причины действуют через внутренние условия - такова важнейшая закономерность психической деятельности. Психические состояния, реакции и действия личности в ситуации не являются прямым, однозначным отражением объективных особенностей ситуации; они опосредованы особенностями данного личности — его качествами, мотивами, подготовленностью, опытностью и пр. Личностные компоненты, вступая во взаимодействие с объективно стимулируемой обстановкой, всегда так или иначе меняют их и превращают в личностно-опосредованные. Любые объективные характеристики в системе «личность в ситуации» личностно окрашены и трансформированы, «видятся» личностью по-своему и только в этом виде приобретают регулирующую ее поведение функцию. По-другому, окружающее воспринимается и оценивается каждым личностью с большей или меньшей долей своего, личностного понимания и отношения. Потому и обстановка, положение личности в ней всегда являются объективно-субъективным феноменом. Одна и та же обстановка, например, может представляться одному личности как нормальная, другому — как сложная, но приемлемая для действий, третьему — как интересная, увлекательная и вызывающая азарт, четвертому — как безвыходная; личность в ситуации выступает в качестве активного, целенаправленно действующего субъекта. Он нередко выбирает ее объективные особенности из многих (из-за своего поведения он сам часто попадает в определенные ситуации и ставит себя в то или иное положение), а в данной ситуации — один из возможных способов поведения. Кроме того, в его силах в определенной степени менять ситуацию объективно (например, менять место, устранять внешние угрозы) и психологически (менять свое восприятие ситуации, ее оценку, свое положение, намерения, регулировать эмоции, действия, усилия и др.) своей активностью, поведением;

- активность личности выступает силой, способствующей не только достижению целей, изменению объективных характеристик обстановки, но и силой, вносящей решающий вклад в психологию личности ее видением, пониманием, оценкой, принятием решения и способа действий, самочувствием и др.;

- в любой ситуации личность проявляет себя прежде всего как личность, целостно, в главных своих особенностях, а отдельные его реакции на частные обстоятельства и детали обстановки подчиняются им.

- направление, формы и содержание активности личности являются функцией непрерывного процесса его взаимодействия с окружением (обстановкой, средой, внешними условиями, происходящими событиями). Восприятия и реакции, психология и поступки личности - интегративный, внешне и внутренне деятельностно-опосредованный продукт, в котором решающая роль принадлежит личности, его индивидуальным особенностям, подготовленности к поведению в ситуации и произвольно направляемой активности;

В жизни человека огромное количество возможностей, из списка которых состоит жизнь, содержат в себе потенциальные угрозы и опасности различного рода. Необходима постоянная разумная осмотрительность, прогнозирование, знание и понимание потенциальной опасности, ее вероятности, степени, возрастания ее в отдельных ситуациях, условий проявления,

В соответствии с этим все экстремальные ситуации условно можно разделить на следующие типы:

Первый тип — объективно экстремальные ситуации. Трудности и опасности в них исходят из внешней среды, возникают перед личностью объективно в результате действия непреодолимых сил, без его участия. Они насыщены угрозами, опасностями, трудностями. Бывает, что личность не в состоянии избежать их, иногда он может уменьшить опасность для себя и других, иногда отдалиться и уйти в безопасную зону, а бывает, что личность идет навстречу опасности, увеличивая ее для себя. Таковы, например, ситуации стихийных бедствий, вооруженной борьбы, крупных аварий и катастроф, чрезвычайных обстоятельств.

Второй тип - потенциально экстремальные ситуации. Объективные сложности, трудности, опасности выражены в них неявно, как скрытая угроза. Переход потенциальной угрозы в реальность зависит как от объективного развития событий, так и от действий самой личности.

Таких ситуаций в жизни людей довольно много: оголение электропроводки в доме, хранение пожаро- и взрывоопасных веществ в квартире, газовые плиты, появление признаков ухудшения работы тормозной системы автомобиля, сбор группы подозрительных лиц вблизи охраняемого объекта, распространение огнестрельного оружия среди населения, накапливание сил противной стороны на каком-то участке фронта и пр. Потенциальную угрозу увеличивает пренебрежение техникой безопасности, нарушение требований о проведении профилактических регламентных работ, несвоевременное принятие мер по обнаруженным отклонениям от технических норм и др. [3].

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что ситуация всегда личностно опосредована, а поведение личности имеет ситуативные признаки. Поведение и реакции личности не задаются однозначно объективными характеристиками ситуации, не являются фатально обусловленными ими, не навязывают личности послушно-пассивную роль. Последнее слово принадлежит комплексу присущих конкретной личности и устойчиво сформированных у нее свойств, качеств, привычек, знаний, умений, навыков, подготовленности к жизни, деятельности и встрече с экстремальными ситуациями и факторами. Вся совокупность этих психолого-педагогических факторов определяет подготовленность личности к встрече с различными объективными и субъективными трудностям и к преодолению их, ее неподатливость, упругость, устойчивость к их возможным негативным воздействиям. Экстремальность поэтому — показатель особого состояния системы «личность в ситуации» (а не просто окружающей обстановки), изменяющийся в определенном диапазоне в зависимости от степени подготовленности и выбора поведения самим личностью.

Возникновение экстремальности происходит обычно скачком в основном по вине или воле личности и зависит от его подготовленности.

Третий тип — лично спровоцированные (виктимные) экстремальные ситуации. Риск, трудности и опасности порождаются самим личностью, его намеренным или ошибочным выбором, поступками, действиями. Они могут возникать даже при практически полном отсутствии объективных потенциалов к ним, по пустякам, из-за ошибок, по неосторожности, непредусмотрительности личности. Примеры таких ситуаций: острый конфликт между матерью и ребенком, возникший из-за того, что последний не имеет привычки мыть руки перед едой; конфликт между подругами из-за претензий одной, что другая ей не позвонила, когда та болела; передвижение женщины ночью в одиночестве по темной улице; поездка молодых людей в горы для восхождения на вершины и пр.

Часть лично спровоцированных экстремальных ситуаций возникает не сразу за действиями, а отсрочено, в виде непредвиденных негативных последствий.

Последствия — это возникающие и нарастающие с годами материальные и психологические трудности, неустроенность в жизни, неудовлетворенность потребностей, недовольство судьбой, переживания упущенных возможностей и бесцельно прожитой жизни, раскаяния по поводу беспечного отношения к своему здоровью в молодые годы, угрызения совести за совершенные ранее проступки, жизненные кризисы и др. Причинами таких экстремальных ситуаций могут быть, например, то, что родители плохо подготовили ребенка к взрослой достойной жизни, или молодая личность легкомысленно растратила годы, не думая о будущем, или личность не позаботился о своевременном получении профессионального образования, ошибся в выборе профессии, круга друзей, спутника жизни, совершил недостойный поступок или преступление в надежде на безнаказанность, бездумно подражая кому-то начал употреблять наркотики, провел авантюрную финансовую операцию и т.п. Коренная причина спровоцированных экстремальных ситуаций — в самом человеке, в его абсолютно малой социальной и психологической сформированности (особенно мотивационных, морально-психологических, деловых качеств), слабости педагогических свойств (образованности, воспитанности, обученности, развитости), а также результат упущений в работе с ним в предшествующей жизни [4].

Четвертый тип — воображаемые (фантазийные, мнимые, иллюзорные) экстремальные ситуации. Эти ситуации тоже создаются личностью, но его разгулявшимся воображением, а не поступками.

Они либо вообще объективно не содержат проблем, угроз и опасностей, но их наличие мерещится ему, либо содержат часть потенциальной угрозы, но видятся и переживаются им как сверхсложные и опасные.

Объективные особенности обстановки, таким образом, не механически и однозначно придают ситуациям экстремальность. Они представляют собой потенциально психогенные факторы, т.е. факторы, могущие вызывать психологические реакции, но всегда остается за личностью-личностью с его индивидуальными особенностями.

Представляемые экстремальные ситуации в жизни людей достаточно часты. Они присущи людям тревожным, эмоциональным, мнительным, слабо подготовленным, неуверенным в себе. В обстановке слухов, социальных и природных катаклизмов, частых неудач, отсутствии достаточной информации об обстановке и ее изменениях, слабом понимании происходящего вокруг такие ситуации могут получать распространение.

Можно утверждать, что одной из характерных черт событий, происходящих у нас в стране выступает учащение экстремальных ситуаций, изменение их характера, возрастание числа и видов чрезвычайных ситуаций, масштабы и тяжести потерь от них. В различных экстремальных ситуациях за год погибает несколько сотен тысяч россиян, а число получивших различные увечья много больше.

Решающее значение для успеха личности в экстремальных ситуациях имеют не сами виды и формы активности, а их качественная определенность: каковы они, насколько они благоприятны для решения задач, в какой степени оправдывается риск негативного психогенного влияния экстремальных факторов. Профессиональный успех (например, спасателей, пожарных, сотрудников правоохранительных органов, летчиков, моряков, военнослужащих и др.) возможен лишь при благоприятном протекании психической деятельности, на которой негативно не сказались факторы психогенного риска, стресс или чрезмерная психическая напряженность, не сорвали ее, а напротив, способствовали успеху. Активности человека для успеха должны быть присущи:

– адекватность ситуации — ситуация правильно оценена, принято верное и всесторонне взвешенное, сообразное ее особенностям решение;

– поведенческая оптимальность — мотивация и социальные ценности, определяющие поступки личности, соответствуют принятому решению и общественным нормам и ценностям;

– действенная успешность — отобранные и реализуются наилучшие действия, средства, способы и приемы, которые безусловно обеспечивают достижение цели и решение задач;

– экстремальная надежность — проявляется устойчивость ко всем личной безопасностью. В самых трудных условиях необходимые действия должны выполняться наилучшим образом.

Основными разновидностями положительных изменений в психологической деятельности значительной части людей — участников экстремальных ситуаций выступают:

– повышение активности и интенсификация компонентов психической деятельности — мо-

тивационных, познавательных, волевых и др.;

- актуализация и доминирование главных личностных качеств;
- возникновение состояния духовного подъема и мобилизации сил;
- успешные стратегии поведения.

Необходимые параметры успешной активности личности и положительные изменения в его психике в экстремальной обстановке — не теоретическое предположение, мечта, а реальность. Это подтверждается фактами истории и современной действительности, которые к тому же не исключение, а достаточно распространенное явление особенно среди профессионалов, специально готовившихся к действиям в условиях аварий, пожаров, природных катаклизмов и вооруженных конфликтов.

Попадая в экстремальные ситуации, личность обычно более интенсивно стремится к достижению целей, руководствуясь зрелыми в социальном отношении мотивами. Так, даже в ситуациях с применением оружия и угрозой для жизни начинают преобладать, определять поведение мотивы: патриотический, верности служебному долгу, присяге, законопослушания, коллективизма, солидарности, личного достоинства, желая испытать себя, самоутверждения, следования положительному примеру, верности традициям в сочетании с более личными мотивами. В числе их в ряде ситуаций формируется сильный мотив мести, но не личной, родовой, клановой, а имеющей коллективистские аспекты: за погибших товарищей, за поругание над ними, за проявленную жестокость.

Как показывают исследования, в любых, даже самых тяжелых ситуациях и условиях до 19-28 % людей сохраняют самообладание, правильно оценивают обстановку, четко и решительно действуют в соответствии с ситуацией.

Увеличение количества экстремальных ситуаций в обществе ставит перед психологами, педагогами и другими специалистами основной задачей всестороннее и практикоориентированное исследование отрицательных последствий пребывания личности в экстремальных ситуациях. Планирование и проведение исследований в этой области связано с пониманием многоаспектности и многоуровневости феномена посттравматического стресса, основными симптомами которого у обычных людей, профессиональные обязанности которых не связаны с постоянными экстремальными ситуациями, являются навязчивые переживания по поводу травмирующего события, стремлением избегать любых ситуаций, напоминающих о травматическом событии, повышенной физиологической реактивностью организма и эмоциональной возбудимостью. У специалистов опасных профессий данные симптомы заключаются в диссоциациях, личностной тревожности, нейротизме, депрессивных реакциях, внешнем локусе контроля, экстраверсии.

Психологическая помощь личности при посттравматических реакциях переживания экстремальной ситуации направлена на создание новой мыслительно модели жизнедеятельности, активную переоценку травматического опыта, восстановление ощущения ценности собственной жизни и способности дальнейшего существования в мире.

Высокие требования, которые предъявляет жизнь насыщенная экстремальными ситуациями, к каждому личности, успех или неуспех личности, положительное, нейтральное или отрицательное влияние на личности, его поведение, состояние, работоспособность, безопасность, психологическое здоровье определяются в решающей степени не самим фактом экстремальных ситуаций, а его подготовленностью к ним.

Представляется целесообразной разработка системы экстремальной подготовки личности, заключающейся в проведении следующих мероприятий:

- использование положений и рекомендаций экстремальной психологии в профессиональной подготовке специалистов опасных профессий (в том числе и специалистов МЧС);
- введение изучения экстремальной психопедагогики в образовательных учреждениях различного уровня;
- расширение и улучшение подготовки практических психологов и социальных педагогов по вопросам экстремальной психологии;
- воспитание у молодого поколения потребности к совершенствованию своей экстремальной подготовленности, разумному и компетентному отношению к угрозам, опасностям и обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности, сохранению психологического здоровья.

Анализ данной проблемы [1-3] показал, что при проведении диагностического обследования личности, побывавшей в экстремальных ситуациях или перенесшей травмирующее действие нужно на первом этапе установить в анамнезе испытуемого самого факта переживания травми-

рующего события (актуализировать индивидуальный травматический опыт и сопутствующую ему постстрессовую симптоматику). На втором этапе обязательно исследование психологических особенностей личности для построения программы индивидуальной помощи. На третьем этапе – проведение коррекционных и реабилитационных мероприятий в соответствии с диагнозом психопатологического нарушения и внутренними ресурсами личности.

#### *Примечания*

1. Буданов, А. В. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД / А. В. Буданов. – М., 2012.
2. Гончаров, С. Ф. Профессиональная и медицинская реабилитация спасателей / С. Ф. Гончаров [и др.]. – М., 2011.
3. Котик, М. Л. Психология и безопасность / М. Л. Котик. – М., 2011.
4. Прикладная юридическая психология / под ред. проф. Л. М. Столяренко. – М., 2012.

***С.И. Семенова, И.А. Анисимова***

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПУНКТА**

В условиях социально-экономического кризиса современная российская семья испытывает серьезные трудности, которые носят как материальный, так и психологический характер. Эти трудности семьи сказываются на выполнении ею ведущей функции, связанной с воспитанием ребенка – его социализации. Многочисленные исследования ученых (Л.Г. Волков, В.Н. Гуров, Н.Г. Храмова, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.) фиксируют факт снижения воспитательных функций семьи. В последние десятилетия наблюдается также тенденция усиления материнского влияния на развитие детей, и одновременно снижение воспитательной роли отца в семье.

Для нормального развития ребенка важным является не только полноценная семья, но и уровень педагогической грамотности родители, и их психологической устойчивости. Это особенно важно в первые годы жизни ребенка, когда закладывается фундамент поведения будущей личности, ее черты характера. Подготовленность родителей к выполнению воспитательных функций обеспечивает их компетентность в решении сложных вопросов воспитания. В этой связи проблема психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста является актуальной и значимой для психолого-педагогической теории и практики.

Решение данной проблемы в нашей стране решается разными способами и на разных уровнях. Уже три года МБДОУ № 1 детский сад для детей раннего возраста оказывает консультационную помощь родителям детей раннего возраста, как посещающих, так и не посещающих образовательное учреждение. Результаты проведенных встреч позволяют констатировать факт того, что большинство из них осознают свою низкую педагогическую компетентность (70 %) и стремятся к сотрудничеству со специалистами ДОУ в решении сложных вопросов. В свою очередь педагогический коллектив МДОУ стремится учитывать образовательные потребности родителей при определении тематики коллективных встреч в рамках консультационного пункта. Из наиболее часто обсуждаемых вопросов можно назвать следующие:

- «Как найти взаимопонимание с ребенком?»
- «Как реагировать на детские истерики?»
- «Следует ли сильно баловать ребенка?»
- «Какой стиль воспитания нужен ребенку: строгий или мягкий?»
- «Как быть с непоседой?»
- «Как реагировать на проявления детской агрессии?»
- «Как приучить ребенка к горшку?» и др.

Для того чтобы новое знание, информация вызвала не только эмоциональный отклик, но и стремление к саморазвитию и самосовершенствованию себя как родителя, в рамках деятельности консультационного пункта апробирован определенный механизм психолого-педагогического взаимодействия, позволяющего изменить позицию родителей с беспомощной или авторитарной по отношению к ребенку на позицию партнерства и авторитетности.

Так, при подготовке к очередной коллективной встрече обязательно проводится анкетирование родителей, позволяющее изучить их запросы на конкретные темы или обсуждение наиболее важных проблем. Далее продумывается адекватная поставленной задаче форма встречи. На первом этапе – это коллективная форма. Если у родителей остались не решенными какие-то вопросы, то им предлагаются встречи в рамках индивидуальных консультаций. После выбора формы переходим к определению содержания информации для обсуждения и способа ее подачи. Опыт показывает, что это непростая задача, так как современные родители имеют бесконтрольный доступ к Интернет-ресурсам и ждут от специалистов, как правило, конкретных ответов на часто повторяющиеся проблемы, которые они самостоятельно разрешить не могут. Чтобы встреча прошла результативно, специалисты ДОУ стараются использовать интерактивные методы взаимодействия с родителями, позволяющие им обеспечивать активную позицию в диалоге. Продемонстрируем это на примере психолого-педагогического просвещения родителей по проблеме воспитания детей раннего возраста без крика.

Вопрос: «Можно ли кричать на ребенка?» всегда вызывал и продолжает вызывать ожесточенные споры у родителей. Кто-то уверен, что не только можно, но и нужно, ссылаясь на собственный пример: «Родители и кричали, и наказывали меня, но ведь для моей же пользы! И я вырос достойным человеком!» Другие утверждают, что к крикам и наказаниям можно прибегать лишь в крайних случаях, если ребенок сильно провинился. А кто-то считает, что на детей ни в коем случае нельзя повышать голос и поднимать руку. Вопрос: «Можно ли воспитать ребенка без криков и огорчений?» вызвал дискуссию. Отношение к нему на подготовительном этапе было изучено с помощью анкетирования, в котором приняло участие 64 родителя. Остановимся на его результатах.

На вопрос: «Можно ли повышать голос на ребенка?» – «Нет» ответило 60 % родителей, «Да» – 30 % и иногда – 10 %.

Анализ ответов родителей на вопрос: «В каких ситуациях родители повышают голос на ребенка?» позволил определить типичные ответы:

- в случае непослушания, негативизма;
- ребенок не хочет воспринимать просьбу родителей;
- ребенок подвергает себя опасности;
- ребенок не поддается уговорам;
- родители сами находятся в раздражительном состоянии;
- плохое настроение у родителей.

Также с помощью следующего вопроса нам удалось выяснить причины, из-за которых родители кричат на детей? Ими оказались:

- несдержанность самих родителей;
- отсутствие терпения;
- бессилие перед ребенком;
- неумение договариваться;
- незнание способов предъявления детям требований, правил.

На вопрос: «Можно ли обойтись в воспитании детей без крика?» – «Да» ответили 85 % родителей, «не знаю» – 15 % родителей. В тоже время ответы на вопрос: «Вам приходилось кричать на ребенка?» позволили установить, что к крику как методу воспитательного воздействия прибегают 35 % опрошенных участников анкетирования.

В качестве способов, приемов реагирования на детские истерики, негативизм родители отметили:

- отвлечение;
- уговоры;
- позитивный настрой родителей;
- переключение внимания ребенка на игру;
- спокойное объяснение «сути проблемы»;
- увеличение времени на общение с ребенком.

Обобщая результаты проведенного анкетирования, нами был сделан вывод о том, что у большинства родителей сложилось противоречивое, а в отдельных случаях стереотипное отношение к крику как методу воспитания.

Бесспорно, каждому из родителей знакомы такие ситуации, когда собственный ребенок раздражает и выводит из себя. Сдерживать накопившиеся эмоции, порой настолько сложно, что даже небольшой проступок ребенка вызывает бурную негативную реакцию, включая и крик, который, к

сожалению, сегодня некоторые родители и не воспринимают как способ воздействия на ребенка с соответствующими последствиями для дальнейшего психического развития. Так, чрезмерное воздействие на сверхчувствительную барабанную перепонку, по данным исследований, криками и другими раздражающими факторами может привести к тому, что в организме включается система самозащиты, которая, стремится снизить агрессивную нагрузку. У ребенка возникают затруднения в понимании смысла передаваемой информации в полном объеме. Ребенок слышит, но не всегда понимает сказанное родителями.

Обсудив результаты анкетирования, родителям было предложено вместе ответить на главный вопрос: «Как воспитывать ребенка без крика?».

Основная часть общения проходила в форме тренинга, в рамках которого осуществлялся совместный поиск причин и их анализ с точки зрения эффективности и результативности. В качестве наглядности использовалась мультимедийная презентация.

Совместно с родителями были отрефлексированы такие причины использования крика в воспитании детей, как:

- неудовлетворительные внутрисемейные отношения;
- недостаточная самореализация мамы (особенно, если она находится в декретном отпуске);
- непонимание истинных потребностей ребенка.

Далее внимание родителей было сосредоточено на трех педагогических китах, на которых строится грамотный процесс воздействия на малыша.

- Личный пример взрослых.
- Объяснения.
- Демонстрация эмоций.

Многие родители выразили желание поделиться опытом воспитания без крика на основе подражания поступкам своих родителей и отметили, что малыши очень быстро повторяют плохие слова и социально неодобряемые действия, если не контролировать свое поведение. Все выполняемые действия родителями помогают малышу воспринять общую картину и понять: что хорошо, а что плохо, и как себя правильно вести в различных ситуациях. Например, если мама или папа подолгу смотрят телевизор, то они не должны критиковать малыша за то, что он долго проводит время за просмотром мультфильмов, поэтому начинать необходимо с себя.

Просмотр и анализ фрагментов видео «Мама ругает дочку» и «Дочь ругает маму», представленных в свободном доступе сети Интернет, вызвал не только оживление, но желание высказать свое негодование в адрес тех родителей, которые ради «шутки» провоцируют детей на демонстрацию копирования поведения взрослых, а затем «выкладывают» в Социальных сетях для общего обозрения.

В качестве вопросов для рефлексии были предложены:

- Что Вы чувствовали в процессе просмотра видео?
- К каким последствиям могут привести подобные «забавы» с детьми?

В результате рефлексии родители сделали общий вывод: ненормативное поведение, поддерживаемое родителями, вскоре для ребенка станет нормой. Отработка способов реагирования на детское непослушание осуществлялась с помощью специальных упражнений, в основу которых были положены следующие ситуации:

• Как воспитывать ребёнка без крика если он, к примеру, специально бросил ваш телефон в воду или случайно взял планшет, уронил его и у того пошли трещины. Кто виноват в возникновении подобного рода ситуаций?

Нужно отметить высказывания родителей о том, что в таких ситуациях виновником выступает не ребёнок, а его родители. Отдельные родители отмечали, что сами порой дают поиграть своим телефоном, не задумываясь о возможных последствиях. В итоге было сформулировано первое правило для родителей: запрещенные предметы для пользования в игровых целях лучше сразу убирать, чтобы не провоцировать ребенка на проявление капризов или других эмоциональных реакций. Второе правило - поговорить с ребенком и объяснить назначение предмета или вещи и то, почему их трогать нельзя.

Общение с родителями показало, что им трудно общаться с малышом, когда он начинает плакать, капризничать, нарушать запреты. В данном случае может помочь прием демонстрации взрослыми своих эмоций: можно сказать малышу, что он сильно расстроил маму или папу, и вы теперь на него обижаетесь. Ребенок в силу своей чувствительности и эмоциональности быстрее отреагирует на демонстрацию родителями своих истинных чувств, чем на крик или наказание.

Родителям была дана информация о том, что до трех лет ребенок не понимает назначения крика, и впоследствии будет считать сильный и резкий голос в общении социально приемлемым поведением. Также необходимо различать повышенный тон от истерического. Повышенный тон может дать ребенку понять, что он делает что-то не правильно, остановить его нежелательные действия, а истерический тон может просто испугать его, но малыш так и не сможет понять его назначения.

Обращение к имеющемуся опыту семейного воспитания позволило родителям во время встречи поделиться секретами воспитания без крика:

1. Если малыш упрямо делает своё, то лучше объяснить ему по-другому, показать на примерах, которые он поймёт.
2. Стараться не использовать такой сильный и резкий звук голоса в общении с членами вашей семьи.
3. Работать над укреплением собственного психологического здоровья.
4. Определять четко для ребенка границы дозволенного и недозволенного поведения.
5. Следить за соблюдением установленных правил в семье.
6. Определить общее занятие, во время которого взрослому и ребенку будет интересно.
7. Изучать возрастные и индивидуальные особенности своего ребенка для того, чтобы не требовать от ребенка не возможного. (Например, контроль эмоций возможен не раньше 5-6 лет!).
8. Избегать угроз в адрес ребенка, так как они не работают, потому что родители многое просто не исполняют.

Живое общение родителей в рамках консультпункта иногда вызывает у них желание поделиться теми моментами в воспитании, о которых они теперь сожалеют. Например, уставшая мама сорвалась на ребенке в тот момент, когда его нужно было пожалеть: ударила его и теперь винит себя в этом.

Малыши такие ситуации помнят очень хорошо, и задача родителя в этот момент правильно себя повести: нужно признать свои ошибки и извиниться перед ребенком. Необходимо объяснить ему, на что вы конкретно были разозлены и обязательно попросить у него прощения. Таким поведением родители демонстрируют ребенку верную линию поведения

Логичность и последовательность – принципы, которым должны следовать родители, желая воспитать ребенка педагогически целесообразными методами.

Таким образом, активное участие родителей в обсуждении проблемы воспитания детей позволило уяснить основные его секреты и принципы: личный пример, объяснения и демонстрация своих эмоций, которые являются условиями успешного формирования личности.

#### *Примечания*

1. Сурженко, Л. А. Воспитание без крика и истерик. Простые решения сложных проблем / Л. А. Сурженко. – СПб. : Питер, 2010.
2. Теплюк, С. Н. Дети раннего возраста в детском саду / С. Н. Теплюк, Г. М. Лямина, М. Б. Зацепина. – М. : Изд-во «Мозаика-Синтез», 2006.
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/176608/kak-vozpityivat-rebenka-bez-krikov-i-nakazaniy-sekretiy-vozpitiya>
4. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/isteriki\\_detskie\\_-\\_kak\\_reagirovat](http://www.psychologos.ru/articles/view/isteriki_detskie_-_kak_reagirovat)

**С.С. Согоян**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Социально-экономические и политические изменения в жизни общества и государства за последние десятилетия довольно сильно повлияли на повышение и ужесточение требований к подготовке рабочих и специалистов в учреждениях профессионального образования. На сегодняшний день недостаточно просто иметь хорошую базовую подготовку или владеть определенными технологиями, в наши дни требуется то, что может обеспечить и гарантировать устойчивое положение на рынке труда. Ввиду этих обстоятельств, у государства и общества появилась потребность в конку-

рентоспособных рабочих и специалистах. Совершенно очевидным фактом стало и то, что современного конкурентоспособного специалиста может подготовить только конкурентоспособный педагог профессионального обучения, т.е. человек, ответственный за воспитание, обучение и развитие подрастающего поколения. Указанное обстоятельство предопределило возникновение в педагогической теории и практике проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения.

Термин «конкурентоспособность» все чаще стал использоваться с переходом Республики Армения к рыночной экономике. По мнению большинства работодателей, это обусловлено тем, что будущие специалисты должны обладать не только набором профессиональных знаний, умений и навыков, но и высоким уровнем профессиональной компетентности, наличием профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих их конкурентоспособность на современном рынке труда.

Для анализа эффективного решения проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения необходимо рассмотреть развитие исследуемой проблемы в три этапа, каждый из которых отражает отношения научной и социально-педагогической общественности к исследуемому феномену. При этом рассмотрение этапов развития исследуемой проблемы будет осуществлено с учетом следующих позиций:

- отправной точкой в процессе становления проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения будем считать период, связанный с возникновением системы инженерно-педагогического образования в Республике Армения;

- определение этапов исторического развития будет осуществляться исходя из основной единицы, характеристика которой определяет внутреннее содержание каждого периода, а ее качественное изменение - переход от одного этапа к другому;

- характеристика содержания этапов становления проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения соотносится с выделением общественно-экономических, социально-педагогических, теоретико-методологических и практических предпосылок становления проблемы, определивших направления ее дальнейшего развития.

*Конкурентоспособность* в научной литературе определяется как комплексная характеристика какого-либо субъекта (объекта), выражающаяся в способности отвечать каким-либо требованиям. Конкурентоспособность личности или специалиста - это интегративная характеристика, представляющая собой совокупность личностных и (или) профессиональных качеств, определяющих его способность осуществлять какую-либо деятельность эффективнее других, выгодно отличающая его от других участников конкуренции.

*Педагог профессионального обучения* – это специалист, имеющий профессионально-педагогическое образование и квалификацию для осуществления функций преподавателя теоретического обучения (отраслевые дисциплины), мастера производственного (практического) обучения.

Под «конкурентоспособность педагога профессионального обучения» понимается интегративная характеристика личности педагога, включающая совокупность профессиональной компетентности и мотивационного, деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов, обеспечивающих успешное решение профессионально-педагогических задач и позволяющих подготовить высококвалифицированного специалиста. Конкурентоспособность педагога профессионального обучения обеспечивает успешное решение профессионально-педагогических задач в условиях требований и запросов государства, работодателей, рынка труда, субъектов образования и самого специалиста, характеризуется высоким уровнем проявления способностей для достижения конкурентных преимуществ в профессиональной деятельности.

К существенным признакам понятия «конкурентоспособность педагога профессионального обучения» относятся:

- интегративная характеристика личности педагога;
- совокупность мотивационного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов;
- способность обеспечить решение профессионально-педагогических задач и подготовить высококвалифицированного специалиста.

Мониторинг состояния и развития проблемы формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения дает возможность говорить о том, что понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» применительно к сфере образования только начинают входить в научную и учебную педагогическую литературу. Анализируя существующие работы, освещающие разные аспекты изучаемого вопроса, следует отметить, что на сегодняшний день нет единства в понимании некоторых теоретико-методологических вопросов формирования конкурент-

тоспособности, а также довольно слабо изучены процессы формирования конкурентоспособности будущих педагогов.

Для всестороннего изучения и решения вышеизложенной проблемы необходимо обратиться к методу моделирования как универсальному исследовательскому методу в науке. Применительно к образовательному процессу принято использовать понятие «педагогические модели», под которым также понимают аналог объекта исследования, представленный в виде схемы, структуры, знаковой системы. Комплекс моделей формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения состоит из компетентностной, структурно- функциональной и процессной моделей.

Основой компетентностной модели конкурентоспособного педагога профессионального обучения является перечень компонентов конкурентоспособности педагога профессионального обучения, выявленных в ходе специально проведенных исследований, отражающих требования к конкурентоспособному педагогу профессионального обучения со стороны общества и государства, сферы труда, субъектов образования и самого специалиста.

Структурно-функциональная модель состоит из трех блоков - диагностического, содержательно-методического, контрольно-оценочного. В каждом блоке выделяется цель его реализации, функции, методы работы и результат реализации блока.

Процессная модель формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения реализуется в три этапа - мотивационный, развивающий, профессионально-моделирующий. На каждом этапе присутствуют целевые ориентации; содержание и особенности деятельности субъекта; методы, формы и средства работы; показатели эффективности и результат. Без последовательного прохождения студентами каждого из этапов невозможен переход на новый уровень формирования конкурентоспособности.

Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения представляет собой сложную педагогическую систему. Эффективность развития и функционирования любой педагогической системы зависит от соблюдения определенных педагогических условий. В связи с этим, для результативности педагогического процесса по формированию конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения необходимо выявить и обосновать специальные педагогические условия, верный выбор которых способен обеспечить устойчивые показатели отдельного педагогического результата- формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения. Исходя из этого, сформируем и перечислим положения, которые определили выбор педагогических условий эффективного функционирования комплекса моделей формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения:

1) выбор педагогических условий осуществляется из тех педагогических средств, которые ускоряют и улучшают полученный результат, а не являются трудоемкими, замедляющими получение положительного результата и требующими дополнительных усилий со стороны преподавателя;

2) при выборе педагогических условий учитываются особенности профессионально-педагогического образования и специфика формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения.

Выделены следующие педагогические условия, влияющие на эффективность функционирования моделей формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения:

1) создание конкурентной образовательной среды в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения;

2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Охарактеризуем каждое из представленных педагогических условий.

Создание конкурентной образовательной среды в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

На формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения большое влияние оказывает среда, в которой происходит становление и развитие личности (невозможно научиться плавать без «водной среды», то невозможно сформировать конкурентоспособность у будущих педагогов профессионального обучения, не погрузив их в «конкурентную образовательную среду»).

Термин «конкурентная среда», заимствованный нами из экономики, употребляется достаточно часто, как правило, наряду с такими понятиями, как «конкуренция», «конкурентоспособность». Очевидно, что эти категории неразрывно связаны между собой. Так, развитие конкурен-

ции на основе создания благоприятной конкурентной среды отражает состояние конкурентоспособности. Однако если экономистами-теоретиками достаточно глубоко изучены и систематизированы такие понятия, как «конкуренция», «конкурентоспособность», определены их сущность и содержание, то конкурентная среда упоминается в экономической литературе зачастую как нечто само собой разумеющееся.

Адаптируя данный тезис относительно педагогической науки, можно сказать, что, создавая конкурентную среду в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе (конкурентную образовательную среду), мы обеспечим развитие конкурентной активности между субъектами образования (студентами), что будет способствовать формированию их конкурентоспособности. Однако необходимо понимать, что конкурентная образовательная среда не направлена на подготовку лидеров. Конкурентная образовательная среда лишь развивает и формирует отдельные, так необходимые любому конкурентоспособному специалисту лидерские качества: целеустремленность, ответственность, коммуникативность, креативность, рефлексивность.

Важной особенностью при реализации данного педагогического условия является то, что создаваемая конкурентная образовательная среда должна быть комфортной сферой жизнедеятельности субъектов, проявления их индивидуальности.

При этом победа в конкурентной борьбе, так же, как и проигрыш, становится для студентов определенным событием, что учит их соперничать и состязаться в разных видах деятельности. Если студенты работают в небольших подгруппах, то конкурентная образовательная среда позволяет им содействовать успеху своей команды и, как следствие, соперничать с ней результаты, соблюдать правила сосуществования в коллективе.

К тому же конкурентное взаимодействие между студентами поощряет проявление таких важных для конкурентоспособного специалиста качеств, как соревновательность и соперничество, поддерживает сотрудничество между студентами, порождает осознание собственной значимости и сопричастности к общему делу. Главная задача педагога при этом - не позволить соревнованию дегенерировать в грубое соперничество и вовлечение к лидерству любым способом, т.к. признание блага конкуренции не исключает требования, чтобы конкурентная борьба велась с соблюдением правовых и нравственных норм.

Конкурентная образовательная среда создает здоровую конкуренцию в студенческой среде и тем самым активизирует профессионально значимые личностные качества обучающихся, способствует проявлению имеющихся у них знаний, умений и навыков. При этом формируется новый механизм, который является высокосоревновательным, поддерживает таланты, поощряет проявление конкурентоспособности у будущих специалистов.

Таким образом, создание конкурентной образовательной среды может стать мощным катализатором при формировании конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения.

Реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Контекстное обучение (знаково-контекстное обучение) - форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. В соответствии с концепцией контекстного обучения, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта.

В контекстном обучении получают воплощение следующие принципы: активности личности, проблемности, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности и к учебно-профессиональной деятельности.

Работа с будущими педагогами профессионального обучения посредством использования контекстного обучения - это создание и проигрывание в студенческой среде учебных ситуаций, приближенных к профессионально-педагогической деятельности.

Активные и интерактивные методы, применяемые в контекстном обучении должны в достаточной мере соответствовать ситуациям, происходящим в профессиональной сфере, чтобы будущий специалист имел возможность максимально полного погружения в профессиональную деятельность, скорейшей адаптации к ее условиям и специфике.

Основными задачами осуществления работы с будущими педагогами профессионального обучения посредством реализации контекстного обучения являются:

- углубление и закрепление теоретических знаний студентов;
- формирование и закрепление профессиональных умений, навыков, опыта будущих педагогов профессионального обучения;
- развитие у будущих педагогов профессионального обучения профессионально-педагогической мотивации, интереса к педагогической профессии, а также профессионально значимых качеств личности;
- выработка основ владения навыками педагогической деятельности;
- развитие потребности в профессиональном самообразовании и постоянном самосовершенствовании;
- профдиагностика будущих педагогов на соответствие избранной профессии.

Контекстное обучение наиболее эффективно можно осуществить, используя такие методы обучения как: тренинговая деятельность, ролевые и деловые игры, кейс-метод, баскет-метод и др.

Таким образом, работа с будущими педагогами профессионального обучения посредством реализации контекстного обучения позволит повысить качество профессиональной подготовки через отработку способов поведения в типичных для будущей трудовой деятельности ситуациях.

### *Приложения*

1. Евплова, Е. В. Формирование мотивации к профессионально-педагогической деятельности как необходимого условия конкурентоспособности будущего педагога (практический аспект) / Е. В. Евплова // В мире научных открытий. – 2011. – № 9.2 (21). – С. 549-556.
2. Любченко, О. А. Формирование конкурентоспособности педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе / О. А. Любченко // Вестн. Мос. гор. пед. ун-та. – 2010. – № 3 (13). – С. 110-120.
3. Потачев, А. С. Педагогические университеты и их конкурентоспособность / А. С. Потачев // Экономика образования. – 2002. – № 4. – С. 40-43.
4. Тамарская, Н. В. Конкурентоспособность будущего педагога / Н. В. Тамарская // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 118-121.
5. Трухановский, С. Б. От конкурентоспособности образовательного учреждения - к конкурентоспособности выпускника / С. Б. Трухановский, Л. М. Табатадзе, С. В. Максимов // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 1. – С. 16-17.

*Г.Г. Сечкарева, Д.А. Дубовая*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СУЩНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОУ**

Культура – это форма самодетерминации индивида, жизни, сознания, мышления, «свободного решения и перерешения своей судьбы» в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» и, наконец, это форма изобретения «мира впервые» [2, 289-290].

Ориентируясь на такую трактовку феномена культуры, мы сможем определиться в понятии «педагогическая культура» с гуманистической позиции, учитывая при этом грань индивидуального саморазвития в сочетании с личностной ответственностью перед обществом. А так как педагогическая культура выполняет функции сохранения, передачи, стимулирования, развития человеческой культуры в целом, то мы с полным основанием можем утверждать, что она является универсальным феноменом, присущим всем общественным субъектами на разных уровнях их жизнедеятельности и отношений.

С этих позиций, выходя на уровень личности, можно представить педагогическую культуру как общение двух индивидов в различные моменты передачи человеческой культуры.

Качественными характеристиками педагогической культуры в разной мере могут выступать такие черты, как гуманитарность, творчество, саморазвитие, педагогическая рефлексия и другие свойства целостной личности» [2, 26-27].

Педагогическая культура – динамичная система педагогических ценностей, методов деятельности и профессионального поведения учителя.

Профессионально-педагогическая культура воспитателя дошкольного образовательного учреждения – интегральное качество личности, представленное единством ценностного, когнитивного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную педагогическую деятельность и творческую самореализацию воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Структурные компоненты профессионально-педагогической культуры воспитателя

И.Ф. Исаев выделяет следующие структурные компоненты профессионально-педагогической культуры:

- ценностный;
- когнитивный;
- инновационно-технологический;
- личностно-творческий.

В становлении личности педагога-профессионала, ориентированного на ребенка, культуру и профессиональное саморазвитие, приоритет принадлежит гуманизации педагогической культуры на основе внутренней убежденности в этом самого субъекта, т.е. педагога, который ответственно принимает на себя решение за воспитательные последствия.

Речь, в данном случае, идет о компетентности специалиста, поскольку в современном быстро меняющемся обществе невозможно раз и навсегда «выучить» те или иные парадигмы. Следует постоянно находиться в творческом поиске, а также иметь устойчивую методологическую позицию, позволяющую гуманитарно решать проблемы воспитанников [2].

Рассуждая о механизмах овладения ключевыми компетентностями, становится ясным, что они являются основой для получения любого профессионального образования. В то же время педагогическая специальность требует от своих претендентов особых, специфических умений и навыков, которыми не всегда можно овладеть только на основе вышеперечисленных. В этой связи мы синтезировали научные изыскания в области обоснования педагогической культуры учителя и сущности ключевых компетентностей современного молодого человека и попытались между ними обнаружить закономерности и взаимосвязи. Особое внимание нами уделялось профессии «педагог ДОУ».

Мы опираемся на базовое определение, которое представлено в трудах Дж. Равена. Компетентность – это специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Такой подход, по сути, является технократическим, поскольку основной упор сделан на узкопредметной направленности. Однако в нем уже можно обнаружить и позиционные характеристики личности, потому что человек, обладающей какой-то компетентностью, должен отдавать себе отчет в том, что он делает. В то же время это больше относится к результату, но не к его целеполаганию, никоим образом не соотнося его с этическими установками человека, совершающего какое-то действие. Безусловно, сам компетентностный подход в современном образовании является достаточно прогрессивным, поскольку ориентирует педагогов на конкретные результаты.

С другой стороны чрезмерное увлечение его технократической стороной может опять перевести на второй план духовно-этическую составляющую любых профессий. Особенно это опасно при подготовке педагогических кадров.

Таким образом, учитывая эти недостатки, нами проведен структурно-функциональный анализ компетентности педагога ДОУ, который показал наличие в ней трех компонентов: когнитивно-аксиологического, операционально-технологического и этико-социального. Когнитивно-аксиологический компонент включает наличие осмысленных профессиональных знаний, операционально-технологический отвечает за конкретные умения, навыки и техники, с помощью которых педагог может применить эти знания, а этико-социальный компонент предельно четко отвечает за духовно-нравственные последствия профессиональных действий и поступков учителя.

Содержание профессиональной компетентности педагога необходимо определить, исходя из его основной профессиональной цели. Поскольку главной задачей педагога ДОУ является воспитание посредством организации культурно-досугового и социального пространств для самореализации и самовоспитания детей, основным механизмом в его профессиональной деятельности можно считать взаимодействие на основе диалога. Следовательно, педагог должен уметь компетентностно общаться, организуя любую пространственно-временную ситуацию как гуманистически коммуникативную среду социализации, развития и адаптации субъектов воспитания.

Таким образом, системообразующей составляющей педагогической культуры педагога ДОУ является коммуникативная компетентность, поскольку любой ее компонент связан с коммуникативностью, т.е. с ее помощью осуществляется, включает ее как условие и принцип, а также направлен на общение.

Независимо от форм деятельности педагога компетентность состоит из трех основных компонентов:

1. Системы знаний, определяющей теоретическую готовность педагога.
2. Личностных качеств педагога.
3. Профессиональные умения педагога.

**Профессиональные знания составляют теоретическую основу педагогической культуры.**

В педагогических исследованиях определен комплекс личностных качеств, характеризующих современного педагога. Одни исследователи, выделяя ведущие личные качества педагога, объединяют их в специальные группы (А.В. Барабанщиков, Ф.Н. Гоноболин, В.С. Ильин, В.А. Слостенин и др.), другие рассматривают личностные качества педагога в их совокупности, рядоположно (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, И.К. Тарасенко, М.Ф. Фатхулин, Я.Г. Якубсон и др.).

Белоусова Т.Ф. предлагает систему профессионально-значимых качеств педагога по следующим группам:

1. Направленность личности: наличие гуманных убеждений, социальная активность, гражданственность.

2. Профессионально-нравственные качества: гуманизм, коллективизм, справедливость, доброжелательность, честность, искренность, требовательность, любовь и уважение к детям, принципиальность, интеллигентность, объективность.

3. Отношение к педагогическому труду: добросовестность, ответственность, способность к самоотдаче в педагогической работе, увлеченность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью, отношение к ней как главному смыслу своей жизни.

4. Интересы и духовные потребности: познавательная активность, широта и глубина мышления, эстетическая культура, разносторонность интересов и духовных потребностей, наличие любимого творческого дела, культура внешнего вида, речи.

Выдающиеся профессиональные знания само собой не определяют педагогическую культуру учителя. Педагогическую культуру определяет отношение к ним, способность педагога распорядиться ими, использование их для профессионального роста. Таким образом, чтобы стать компонентами педагогической культуры, профессиональное знание должно быть использовано, как педагогического мышления. Возникает вопрос: в каком отношении находятся профессиональные знания и деятельность педагога? Так как основной механизм его деятельности - общение, поэтому, насколько он сможет их использовать в качестве коммуникативного средства, и будет зависеть уровень его педагогического мастерства.

Следующий компонент компетентности педагога – профессиональные умения. Изучение специальных работ позволяет выявить отсутствие единства в исходных позициях разных авторов при рассмотрении проблемы умений, в частности, педагогических (Кузьмина Н.В., Милерян Е.А., Мерлин В.С., Рыков Н. В., Слостенин В.А., Спиринов Л.Ф., Щербачев А.И. и др.).

Несмотря на различие в подходах различных авторов, основополагающим критерием в определении умений в большинстве случаев является практическая направленность, т.е. умения предстают как составные компоненты деятельности, основу которых образует практическое применение полученных знаний и навыков.

Необходимо так же помнить, что деятельность педагога - творческий процесс, всегда на каждой стадии требующий от педагога принятия творческих решений. С учетом этих недочетов разрабатывалась концепция в Ростовской научной школе (Белоусова Т.Ф., Бондаревская Е.В., Власова Т.И., Качан Г.А., Овчинников Е.О. и др.), в которой в основу классификации педагогических умений были положены характеристики воспитательного процесса.

Поскольку процесс воспитания - это целенаправленный, организованный, педагогически управляемый процесс, педагог должен обладать: умениями целеполагания, т.е. постановки целей и задач воспитания применительно к каждому конкретному ребенку и детскому коллективу; умениями организации воспитания (организаторскими умениями); умениями руководства, управления. Процесс воспитания - это информативный процесс, в ходе которого всегда перерабатывается информация и осуществляется передача опыта. Поэтому педагог должен владеть информационными умениями, т. е. умениями передачи информации [3, 47-49].

Дальнейшая реализация сущностной характеристики процесса воспитания, как взаимодействие педагога с ребенком и коллективом, предполагает развитие коммуникативных умений, а также способности саморегуляции деятельности, чувств и поведения в системе отношений с детьми и другими участниками педагогического процесса. Чтобы управлять этим процессом, необходимо постоянно анализировать его ход и результаты. Этому способствуют умения анализа и самоанализа воспитательной деятельности и результатов воспитания.

Сущностной стороной организации, управление и корректировки воспитательного процесса является педагогическая техника.

Деятельность педагога является творческим процессом, поскольку она сопряжена с проявлением личностных и индивидуальных особенностей воспитанников. Творческий характер педагогической деятельности — неотъемлемая черта истинного профессионализма.

Таким образом, приходим к выводу, что понятие «компетентность» характеризует сплав теоретической и практической готовности человека к выполнению определенной деятельности.

Компетенция - это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, быть компетентным не означает быть учёным или образованным. Предполагается, что настройка человеческого поведения на бесконечное разнообразие жизненных ситуаций связана с общей способностью «мобилизовать в определённой ситуации приобретённые знания и опыт» в личной биографии, вписывающейся в общую историю [3, 72].

Необходимо указать, что не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя, но речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме: знания + умения + навыки.

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки.

Профессиональная компетентность современного педагога ДОУ определяется как совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, позволяющих ему справляться с заданной программой и особыми, возникающими в психолого-педагогическом процессе дошкольного учреждения, ситуациями, разрешая которые, он способствует уточнению, совершенствованию, практическому воплощению задач развития, его общих и специальных способностей.

Сегодня предпринимаются попытки создать условия перехода к тому, чтобы детство стало самостоятельным этапом развития, за который несет ответственность государство.

Стандарт – инструмент повышения качества образования и выхода отечественного образования на международный уровень. Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентирующим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. Предметом регулирования ФГОС дошкольного образования являются отношения в сфере образования между их участниками, возникающие при реализации основной образовательной программы дошкольного образования организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Согласно ФГОС педагогические работники должны обладать компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей, которые предполагают:

- 1) обеспечение эмоционального благополучия воспитанников;
- 2) поддержку индивидуальности и инициативы детей;
- 3) установление правил взаимодействия в разных ситуациях;
- 4) построение вариативного, развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка;
- 5) взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность.

Большое значение отводится процессу организации взаимодействия на различных уровнях. Соответственно можем говорить о важности и значимости компетентного подхода в организации коммуникационных процессов. Коммуникативная компетентность - способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений).

Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание.

Коммуникативная компетентность понимается как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон.

Успешность работы педагога, сопряженной с постоянными контактами с детьми, родителями, коллегами, безусловно, в еще большей степени зависит от умения общаться. При этом ведущая роль в общении принадлежит педагогу, т.к. именно он является профессионалом и официальным представителем образовательного учреждения. В педагогической практике общение является важнейшим фактором профессионального успеха.

#### **Примечания**

1. Бережкова, О. В. Проблема стандартизации профессиональной деятельности педагога дошкольной организации / О. В. Бережкова // Управление № 9, ТЦ «Сфера», 2013.
2. Введение в педагогическую культуру / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д, 1995.
3. Карелина, Е. В. Формирование коммуникативной компетентности воспитателей / Е. В. Карелина // Управление № 5, ТЦ «Сфера», 2014.
4. Федорова, Л. И. Требования ФГОС дошкольного образования к обеспечению равных возможностей для развития каждого ребенка / Л. И. Федорова. – М. : Педуниверситет «Первое сентября», 2014.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Мозаика-Синтез, 2013.

**И.А. Твелова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСПЕШНОГО РОДИТЕЛЬСТВА**

*Аннотация:* в статье рассматриваются психологические основы успешного родительства, которое является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической характеристикой каждого человека. Успешное родительство как социально-психологический феномен представляет собой достаточно сложную структуру. Процесс формирования необходимых для успешного родительства умений и навыков осуществляется под влиянием самых различных факторов

*Ключевые слова:* семья, успешное родительство, родительская роль, ребёнок, готовность к родительству, воспитание, семейное воспитание, развитие личности, гендерное развитие.

Родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической характеристикой каждого человека. Особенности выполнения родительской функции отражаются на качестве формирования новых поколений, во многом способствуют личному счастью человека, обеспечивают «бессмертие». Относительно социальной роли родительства, можно сказать, что будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства.

Успешное родительство играет важное значение для всех членов семьи. Готовность к выполнению родительской роли является одним из показателей личностной зрелости. Исследователь О.Г. Прохорова по этому поводу пишет что «...становление родительского поведения, приспособление к роли родителя – одно из главных направлений личностного развития взрослого человека. Трудность этой задачи в том, что она не может быть решена раз и навсегда по мере роста, взросления ребёнка. Родительская роль многократно видоизменяется, наполняется всё новым и новым содержанием» [5].

Таким образом, родительство является процессом становления взрослого человека как личности, и именно через этот процесс человек транслирует в общество свои лучшие личностные качества.

Готовность к родительству предполагает в человеке такие качества, как чёткое понимание своей ответственности за реализуемые в процессе воспитания действия, самоотречение и терпение, умение гибко выстраивать взаимоотношения с детьми на основе любви, взаимоуважения и сотрудничества, отношение к своим родительским функциям как к творчеству и возможности самореализации. О.Г. Прохорова выделяет три компонента в структуре личностной зрелости, которые делают готовым к родительству: когнитивный, поведенческий и эмоциональный [5, с. 6].

Когнитивно готовность к родительству проявляется в представлении о самом себе как об ответственном человеке, а о детях – как о равноправных членах семьи. Воспитание ребёнка при этом должно мыслиться не как исправление недостатков личности, а как её позитивное развитие.

Поведенческая готовность к родительству включает, во-первых, деятельность матери и отца, направленную на материальное обеспечение ребёнка, уход за ним; во-вторых, навыки сотрудничества со своим ребёнком: умение его слышать, говорить с ним о своих чувствах, искусство безболезненного выхода из конфликтной ситуации (по типу «выиграть – выиграть»).

Эмоциональная готовность к родительству, которая предполагает «безоценочное, безусловное принятие ребёнка, сообщение ему о том, что он дорог, нужен, важен, что он просто хороший, выражение, в случае необходимости, недовольства отдельными действиями ребёнка, но не ребёнком в целом». Все вышеуказанные качества родителей формируют то, что можно определить как успешное родительство.

Исаков А.В. считает, что «...успешное (полноценное) родительство не может быть результатом стихийно сложившихся навыков воспитания и случайных педагогических знаний. Его формирование требует серьёзного научного подхода, вбирающего в себя этические, антропологические, педагогические, психологические, социологические и другие знания, проанализированные и систематизированные в рамках единого социально философского контекста, создающего единый теоретико-методологический фундамент для всей совокупности этих знаний» [3, с. 14].

Процесс формирования необходимых для успешного родительства умений и навыков осуществляется под влиянием самых различных факторов, одним из которых (быть может, главным) является семейное воспитание: родитель формируется в детстве, например, во время игры, когда ребёнок примеряет на себя роль покровителя маленьких (мама куклы, хозяин щенка, игра в доктора, школьную учительницу или воспитателя детского сада и т. п.); в результате контактов со своими родителями и другими взрослыми (бабушка, дедушка, родители друзей) – чрезвычайное значение имеет механизм подражания и заражения, т. к. человек в своём поведении, как правило, воспроизводит те модели поведения, которые усвоил с детства. Недаром же на Руси говорили: «Ребёнок учится тому, что видит у себя в доме». Все достоинства и недостатки, достижения и неудачи человека отражают в первую очередь то, что окружало его в детстве.

Прохорова О.Г. отмечает, что прочные и устоявшиеся связи между членами семьи, основанные на любви и взаимопонимании – это благодатная почва, на основе которой ребёнок не просто вырастает, но и может иметь максимальные и благоприятные условия для развития личности. Но при этом отношения в семье не должны быть статичные и неизменные. Они должны постоянно развиваться и изменяться в зависимости от различных жизненных ситуаций и новых обстоятельств. Так как, каждый возрастной этап развития и становления ребенка может сопровождаться специфическими особенностями, то от родителей требуется постоянное изменение стратегии и тактики воспитания, целей, манеры общения и т. д. Те формы и методы воспитания и воздействия, которые использовали родители и при этом получали положительные результаты на одном этапе, могут не подходить и быть абсолютно неэффективными на другом этапе.

На фоне социально-экономической ситуации и кризиса, который имеет место в современной России и оказывает дестабилизирующее влияние на любые общественные отношения, в том числе и внутрисемейные. Очень большое значение для воспитания детей в семье имеет её полный состав, т.е. чтобы были мама и папа. Если семья полная, то это обеспечивает атмосферу внутрисемейных отношений и увеличивает воспитательное влияние на ребёнка – и это умножение не является простым математическим умножением на два, здесь мы говорим о многократном взаимовлиянии личностных качеств матери и отца, которое как раз создаёт в семье благоприятный психологический климат в его целостности и полноте.

Одним из условий получения ребёнком нормального гендерного развития является полная семья, т.е. наличие мамы и папы. Если ребёнок не видит наглядного примера, как должны строиться взаимоотношений между женой и мужем, то у него может сформировать искажённое представление о семье, а это в свою очередь может оказать существенное влияние на создание его собственной семьи в будущем.

Печальной реальностью для России на современном этапе является достаточно большое количество неполных семей. Данный факт не может оказывать положительного воздействия на повышение престижа родительства, потому что одной из важных функций семьи является формирование ценностного отношения к институту семьи и родительства.

Однако Куриленко Л. В. пишет, что приходится признать «период радикальных перемен в России, вызвавший резкие социальные изменения, сказавший в первую очередь на семье, увеличив

её дисфункциональность» [4, с. 7]. К сожалению, современная российская семья справляется не со всеми своими функциями. В частности, с функцией подготовки детей к созданию собственной семьи и осознанного родительства есть серьезные проблемы. Наверное, именно в этом причина того, что появляется много брошенных детей, детей, воспитанию которых родители не уделяют должного внимания, большое количество детских смертей, происходящих из-за халатности и равнодушия родителей.

Чернова Ж., рассматривая категорию «успешное родительство» концентрирует внимание на способности успешной семьи внести свой вклад в позитивное функционирование общества: его стабильной демографической ситуации с ориентацией на детский образ жизни и ответственное родительство, обеспечение здорового генофонда, трудовых ресурсов; успешную социализацию подрастающего поколения; обеспечение экономического потенциала социума, в том числе и через реализацию семьей самостоятельной социально преобразующей деятельности. Все это укрепляет социальную компетентность, субъектность успешной семьи, открывая для успешного родительства возможность стать точкой роста гражданского общества и социальных изменений [7, с. 236].

Следовательно, успешное родительство – это главным образом предписанный социумом статус социального субинститута родительства, тогда как ответственное родительство интегрирует усилия семьи и как социального института, и как малой социальной группы.

Мерой успешного развития родительского ядра является его ролевой репертуар. Общество все дальше отходит от старых представлений о роли отца и матери и от позиции пожизненного закрепления этих ролей. Это не отменяет постулатов И. Гофмана о принятии роли, ее закрепления, идентификации с ролью, но оставляет пространство для неизбежной модификации ролей по мере развития родительского ядра. Изначально могут быть противоречия в присвоении, освоении и согласовании ролей, может проявляться разная степень зрелости ролей у каждого из родителей. Жизнь нередко требует перераспределения ролей. В результате происходит обогащение ролей и, как следствие, возрастание эффективности успешного родительства [1].

В этой связи Грицай Л.А. обращает внимание на то, что вряд ли можно согласиться с утверждением, что единственный выход из ситуации кризиса семьи и родительства видится «в обращении к сложившимся веками идеалам родительского поведения, которые являются наиболее эффективными для сохранения человеческого потенциала России. Это традиционная и созидательная модели родительства» [2, с. 199].

Прежде всего, динамизм 20-21 века (с очень нередкими девиантными проявлениями, подорвавшими и наш генофонд, и ценности национальной культуры) не оставил нашим поколениям нетронутыми идеалы прародительского поведения, да и не следует их идеализировать. Даже если они и сохранились в каком-то виде и объеме, многие из них морально устарели, особенно для молодого поколения. Каждое время рождает свои идеалы. Следовательно, не отвергая ценности прошлого, думать надо о главном в настоящем, привлекая опыт других стран и этносов в нашем глобализирующемся мире. Никакие христианские конфессии сегодня не справляются с задачами расширенного воспроизводства народонаселения, сохранения пожизненного брака; сокращения распада браков (в том числе венчанных), внебрачного родительства, адюльтеров. Если рассматривать позитивные внутрисемейные отношения, их содержание можно характеризовать следующим образом:

- строительство своего семейного дома с участием всех членов семьи, семейная сплоченность;

- встраивание своего дома в больший дом расширенной семьи и существование в этом доме.

Саралиева З.Х. выделяет следующие критерии формирования позитивных внутрисемейных отношений [6]:

- взаимная адаптация, «притирка» членов семьи во всех аспектах семейной жизни;

- достижение семейного консенсуса по главным вопросам и проблемам внутрисемейного взаимодействия и отношений с внешним миром;

- раскрытие потенциала, учёт желаний, особенностей характера, ценностей всех членов семьи;

- партнерское распределение семейных ролей (включая и младшее поколение);

- накопление семейного капитала (физического, человеческого, воспитательного, социального, психологического равновесия).

В основе достижения целей – любовь, уважение, доверие, толерантность, гибкость, креативность, опора на семейные традиции.

Успешное родительство как социально-психологический феномен представляет собой достаточно сложную структуру.

Эффективность успешного родительства определяется согласованием гендерных форм поведения мужчины и женщины относительно их функций, обязанностей в семье и зоны ответственности.

На начальном этапе это согласование происходит на теоретическом уровне, а с появлением ребёнка на практическом уровне. Развитая форма родительства характеризуется устойчивостью и стабильностью и реализуется в согласованности представлений супругов об успешном родительстве.

Сегодня проблема психологического здоровья личности (В.А. Ананьев, Б. С. Братусь, И.Н. Гурвич, Н.Г. Гаранян, А. Н. Леонтьев, В.Э. Пахальян, А.М. Степанов, А.Б. Холмогорова и др.), является весьма актуальной и достаточно тесно связанной с проблематикой успешного родительства (Д.И. Фельдштейн). Понимая психологическое здоровье в целом как наличие динамического равновесия между индивидом и средой, критерием психологического здоровья ребёнка можно считать гармоничный баланс во взаимодействии между ребёнком и социумом. Качество выполнения социальной роли родителя во много определяет характер благоприятности семейной системы для формирования психологического здоровья детей и подростков (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева, Е.А. Панько, Е.М. Семёнова, Е.П. Чеснокова). Факторами риска, исходящими от семейной системы являются различные формы нарушений и конфликтность внутрисемейных отношений, низкий воспитательный потенциал членов семьи, негативный характер родительского программирования и др.

Однако в семье формируется личность не только ребенка, но и его родителей. Родительство как характеристика индивида и надиндивидуальный феномен тесно связано с формированием психологического здоровья личности взрослого. Выполнение родительских функций выступает в качестве одного из высших видов социальных ценностей, который выполняет смыслообразующую функцию для индивидов обоего пола. Воспитание детей обогащает личность взрослого человека, усиливает его социальный опыт. Как правило, это происходит у родителей бессознательно, но в последнее время всё чаще молодые люди (реальные или потенциальные родители) сознательно стремятся подготовиться к родительской роли, рассматривают её как возможную ситуацию саморазвития, оптимизации собственных отношений со средой. К сожалению, эта позиция родителей не стала популярной, несмотря на то, что она заслуживает самого пристального внимания.

Таким образом, качество выполнения родительских функций существенно опосредует психологическое здоровье личности ребёнка. Родители для ребенка в его жизни играют очень важную и ответственную роль. Именно с помощью родителей ребёнок познает окружающий мир и старается подражать им в своих поступках и действиях. Получая позитивный эмоциональный отклик от своих родителей, ребёнок хочет быть похожим на них еще больше.

Подводя итоги, необходимо отметить, что родителям на современном этапе развития общества надо многое переосмыслить в воспитании своих детей, т.к. своеобразие экономической, социальной и политической ситуации требует высокого уровня родительской компетентности.

Одной из значимых социокультурных ценностей в нашем обществе является высокий статус родительства.

#### *Примечания*

1. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. – М. : КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 304 с.
2. Грицай, Л. А. Социальное измерение современного российского родительства / Л. А. Грицай // Вестник Института социологии. – 2011. – № 2. – С. 188-201.
3. Исаков, А. В. Аксиологический статус родительства в современном российском обществе / А. В. Исаков // Учёные записки ЗабГУ. – 2015. – № 4 (63). – С. 12-17.
4. Куриленко, Л. В. Семья как абсолютная ценность / Л. В. Куриленко // Семья XXI века: ценности, ориентиры: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Самара, 18–19 нояб. 2008 г.). – Самара: Универс групп, 2008.
5. Прохорова, О. Г. Подготовка молодёжи к родительству / О. Г. Прохорова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 5-12.
6. Саралиева, З. Х. Родительское ядро в семейном взаимодействии / З. Х. Саралиева // Гуманитарии в XXI веке / под общ. ред. З. Х. Саралиевой: В 2 т. Т. 1. – Н. Новгород: НИСОЦ, 2013. – С. 31-36.
7. Чернова, Ж. Семья как политический вопрос: государственный проект и практики приватности / Ж. Чернова. – СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. – 288 с.

## **«СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ**

*Аннотация:* проблема социальной адаптации личности в современном обществе имеет огромное значение. Для современного человека она важна еще и потому, что на разных жизненных этапах приходится менять социальное окружение. Именно поэтому, исследованием феномена социальной адаптации занимались и продолжают заниматься как отечественные, так и зарубежные ученые.

*Ключевые слова:* адаптация, социальная адаптация, подходы к понятию.

С большой уверенностью можно утверждать, что проблема адаптации имеет междисциплинарный комплексный характер. Это понимание конкретизируется на уровне философского, социально-психологического, педагогического, психолого-педагогического анализа. Понятия «адаптация», «адаптационный процесс» используются в философии, биологии, экологии, социологии, социальной психологии, педагогике и т.п. Однако, несмотря на многочисленные исследования в этой области, остается достаточно много белых пятен в понимании сущности, видов и структуры этого феномена, а также факторов его определяющих.

Адаптация (*от лат. adaptare — приспособлять*), в широком смысле - приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический: 1) *Биологический аспект* - общий для человека и животных - включает приспособление организма (биологического существа) к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды: температуре, атмосферному давлению, влажности, освещенности и др. физическим условиям, а также к изменениям в организме: заболеванию, потере к.-л. органа или ограничению его функций. 2) *Психологический аспект* - приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами.

Психологическое содержание понятия «адаптация» является значительно более широким, чем в биологических науках, благодаря социальному звучанию. Социальная адаптация (*англ. social adaptation*) - интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [5]. Социальная адаптация представляет собой состояние человека, а также процесс, в течение которого социальный организм приобретает равновесие и устойчивость к влиянию и воздействию социальной среды.

В современном обществе процессы изменения окружающей человека среды с каждым годом ускоряются, необходимо уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям. Как отмечает Налчаджян А.А.: «возрастающие темпы и масштабы преобразования окружающей среды... выдвигают на одно из первых мест в мировой науке проблему адаптации человека к изменяющейся среде. Научно-технический прогресс систематически повышает требования к «адаптационным» (соматическим и психическим) ресурсам человека» [4, с. 8].

Различные теоретические аспекты проблемы социальной адаптации личности широко представлены в работах зарубежных ученых: Э. Тоффлера, У. Томаса, А.Знанецкого, Г. Селье, Ю.А. Александровского, Х. Хартмана, Л. Филипса, Ж. Пиаже и др.

В частности, американский футуролог и социолог Э. Тоффлер (один из авторов концепции «Информационной цивилизации»), говоря о новой технологической революции, предупреждает о том, что люди будут не готовы к изменениям, которые произойдут в их обыденной жизни, они переживут так называемый футурушок – шок будущего (термин, введенный Э. Тоффлером в одноименном труде, который вышел в 1970 году). Футурушок – это «психологическая реакция человека или общества на стремительные и радикальные изменения в его окружении, вызванные ускорением темпов технологического и социального прогресса» [8].

Не менее активно исследованием феноменов адаптации (биологической, психологической, социальной) занимались отечественные (российские, советские) ученые.

Процесс социальной адаптации личности исследовали: Ф.З. Меерсон, Л.Д. Столяренко. Вопросы факторов социальной адаптации личности рассматривали в своих работах: Л.В. Корель, Б.Г. Ананьев, И.К. Кряжева. Изучением вопроса критериев эффективности процесса социальной адаптации личности занимались: О.И. Зотова, И.К. Кряжева, Т.А. Немчин, В.А. Лабунская, Ф.Б. Березин.

С учетом указанных и многих других направлений в изучении адаптационных процессов существует множество определений, характеризующих различные аспекты данного явления. Концепции отечественных ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, Е.В. Шороховой и других, раскрывают сущность процесса адаптации как выражения единства взаимодействующих сторон – человека и социальной среды, где в основе единства лежит активность социальной среды и активность личности, ориентированная на познание окружающего мира и выработку четких принципов и определенных способов взаимодействия, дающих возможность и приспособиться к изменившимся социальным условиям, и преобразовать их по мере необходимости.

Л.С. Выготский четко отмечает, «что приспособление нужно рассматривать не иначе, как с социальной точки зрения. При этом никогда не следует исходить из данной и наличной среды, как из чего-то неизменного и постоянного [2, с.193].

Позднее М.И. Скубий давая характеристику сущности адаптации, говорит о «диалектическом взаимодействии противоположных сторон: приспособления индивида к среде и активного изменения им данной среды» [7, с. 44].

В 60-х годах XX века в России начинает оформляться новое направление в понимании адаптации. Его яркими представителями являются М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, А.А. В.И. Ковалева, Н.А. Сырникова и др. Их работы посвящены развитию теоретических и прикладных вопросов единства личности и общества, активному характеру этого взаимодействия, вопросам, связанным с особенностями профессиональной и социально-психологической адаптации в производственной и непроизводственной сферах деятельности человека.

Основательно подходит к теоретическим вопросам и проблемам понятия социальной адаптации личности А.Д. Андреева.

Глубоко рассмотрены вопросы классификации социальной адаптации личности, с описанием основных видов и типов в работах А.А. Налчаджян. В своих трудах он подчеркивает, что определение социально-психической адаптации личности возможно только на основе идеи онтогенетической социализации, которую можно определить как процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого, оказываясь в различных проблемных ситуациях, индивид приобретает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и их комплексы и другие особенности и подструктуры, которые в целом имеют адаптивное значение. Налчаджян А.А. считает, что в сложных проблемных ситуациях адаптивные процессы личности протекают с участием не отдельных, изолированных механизмов, а их комплексов. Эти адаптивные комплексы, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера [4].

В контексте современных российских исследований, посвященным разным аспектам механизмов адаптации, уместно упомянуть работы М.В. Ромма и Л.В. Корель.

Анализируя социальную адаптацию М.В. Ромм, отделяет ее от феноменов социальности и социализации. Социальность, по его мнению, это то, что сближает индивидов в силу общности исторических конкретно-социальных условий их жизнедеятельности. «Социальность представляет собой единство личного и коллективного, но одновременно она – проявление общественной природы человека на индивидуальном уровне, и поэтому включает в себя субъективность, понимаемую как способность быть источником собственной активности, проявление индивидуального творческого отношения к общественному бытию» [6, с. 39].

Л.В. Корель выделяет новую отрасль социологического знания – социологию адаптации. Кроме того, она вводит понятие адаптационного потенциала, включающее ряд параметров: ценностно-нормативные установки личности, социальный статус (профессия, доход, материальное положение, образование), семейный и брачный статусы, состав и возраст семей, наличие иждивенцев [3].

Философско-методологические аспекты социальной адаптации групп представлены в работах В.Ю. Верещагина, И.Д. Калайкова, П.И. Царегородцева и других ученых. Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как А.А. Бодалев, Г.А. Балл, Л.П. Гримак, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Педагогические аспекты

адаптации рассмотрены в трудах Н.Н. Березовина, О.Л. Берак, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и многих других исследователей.

В то же время, проблема социальной адаптации личности, несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования, остается до сих пор актуальной и требует дальнейшего исследования, так как в концепциях исследователей нет единого подхода к пониманию данного явления.

#### **Примечания**

1. Борисова, Н. Л. История русской социологии: лекция / Н. Л. Борисова. – М. : Изд-во МГИК, 1992. – 26 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. Серия: Психология: классические труды / Л. С. Выготский. Издательство: Педагогика-Пресс, 1996.
3. Корель, Л. В. Архитектоника адаптивных механизмов социальных систем: социологический дискурс / Л. В. Корель // Регион: экономика и социология. – 2007. – № 1. – С. 169-185.
4. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван : Издательство АН Армянской ССР, 1988. – 270 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1990. – 326 с.
6. Ромм, М. В. Социализация и социальная адаптация личности: проблема демаркации / М. В. Ромм // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1(2). – С. 39-45.
7. Скубий, М. И. Социальные проблемы адаптации сельских учителей: дис. канд. филос. наук / М. И. Скубий. – Новосибирск, 1975. – 198 с.
8. Тоффлер, Э. Метаморфозы власти / Э. Тоффлер. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 669 с.

**А.А. Чупеко, Е.С. Вареца**

### **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация:* общение с ровесниками играет весомую роль в младшем школьном возрасте. Отличительная черта отношений младших школьников заключается в том, что их дружба базирована, обычно, на общности внешних жизненных событий и случайных интересов. Система индивидуальных взаимоотношений в классе формируется у ребенка по мере освоения и школьной реальности.

*Ключевые слова:* общение, младший школьник, дружба, симпатия, статус в группе.

Младший школьник - это человек, интенсивно овладевающий навыками общения. В данном возрасте происходит насыщенное установление дружественных контактов. Приобретение способностей общественного взаимодействия с категорией ровесников и умение заводить приятелей считается одной из важных задач становления на данном возрастном этапе. С приходом в среднее учебное заведение отмечается сокращение коллективных взаимосвязей и отношений между детьми младшего школьного возраста в сравнении с предварительной группой дошкольного учреждения. Это объясняется новизной коллектива и новейшей для ребенка учебной деятельностью [6].

Приобретение навыков общественного взаимодействия с группой ровесников и искусство заводить приятелей считаются одной из важных задач становления ребенка на данном возрастном этапе. Новая социальная ситуация и новейшие правила поведения приводят к тому, что в 1-ый год обучения увеличивается уровень конформности учеников, что считается закономерным следствием вхождения в новейшую группу. Общение с ровесниками играет весомую роль в данном возрасте. Оно не только делает самооценку наиболее адекватной и может помочь социализации учеников в новейших условиях, да и стимулирует их учебу [1].

Отношения первоклассников почти во всем ориентируются преподавателем через организацию учебного процесса. Он содействует формированию статусов и межличностных взаимоотношений в классе. Потому во время выполнения социометрических замеров возможно найти, что посреди предпочитаемых нередко оказываются дети, которые отлично обучаются, которых восхваляет и выделяет преподаватель. Ко II и III классу личность учителя делается наименее значимой, но несмотря на все вышесказанное взаимосвязи с одноклассниками становятся наиболее тесными и дифференцированными.

Традиционно ребята начинают общаться по симпатиям, общности каких-то интересов. Большую роль играет и близость их места жительства и половых признаках. Соответствующая черта отношений младших школьников заключается в том, что их дружба базирована, обычно, на общности внешних жизненных событий и случайных интересов; к примеру, они сидят за одной партой, вблизи живут, увлекаются чтением либо рисованием. Понимание младших школьников еще не достигло того значения, чтобы подбирать приятелей по любым значимым качествам личности. Хотя, в общем, дети III - IV классов глубже понимают какие-либо качества личности и характера, что проявляется уже в III классе по мере надобности выбрать одноклассников для общей работы. В пределах 75 % учеников III классов обосновывают свой выбор явными высоконравственными качествами других детей [7, с. 323].

Именно в младшем школьном возрасте возникает социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубочайших межличностных взаимоотношений детей, характеризующихся обоюдной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и бесспорного принятия иного. В данном возрасте более распространенной считается групповая дружба, которая выполняет огромное количество функций, основными из которых считается становление самосознания и составление чувства причастности, взаимосвязи с обществом для себя схожих.

По степени чувственного вовлечения общения ребенка с ровесниками, оно может быть товарищеским и дружескими. Товарищеское общение - чувственно наименее глубокое общение ребенка, которое реализуется в основном в классе и в большей степени с собственным полом. Дружеское - как в классе, но и вне его и также в основном с собственным полом, лишь 8% мальчишек и 9 % девочек с противоположным полом [2]. Отношения мальчишек и девочек в младших классах носят стихийный характер.

Главными признаками гуманистических взаимоотношений между мальчиками и девочками считаются симпатия, приятельство, дружба. При их развитии появляется рвение к общению. Индивидуальная дружба в младшей школе устанавливается очень редко в сравнении с личностным приятельством и симпатией. В данных действиях немалая роль принадлежит учителю.

Типичными антигуманными отношениями между мальчиками и девочками считаются (по Ю.С. Митиной):

- отношение мальчишек к девочкам: развязность, драчливость, грубость, заносчивость, отказ от каких-то взаимоотношений;

- отношение девочек к мальчишкам: робость, претензии на поведение мальчишек либо в отдельных вариантах обратные действия, к примеру, ребяческий флирт [3].

Отношения между мальчиками и девочками имеют необходимость в постоянном внимании и исправлении, ими следует уместно управлять, не надеясь на то, что они станут верно развиваться сами по себе.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что межличностные отношения ровесников младшего школьного возраста находятся в зависимости от множества причин, в том числе успешность в учебе, обоюдная симпатия, общность интересов, наружные жизненные происшествия, половые признаки. Все эти причины оказывают влияние на выбор отношений ребенка с ровесниками и их значимость.

Учащиеся разнообразно относятся к собственным друзьям: одних одноклассников учащийся избирает, иных не выбирает, третьих - отторгает; отношение к одним стабильно, к иным не стабильно.

В любом классе для любого учащегося присутствует 3 круга общения. В первом круге общения присутствуют те одноклассники, которые считаются для ребенка объектом неизменных стабильных выборов. Это учащиеся, к которым он испытывает стойкую симпатию, чувственное тяготение. В их числе есть те, кто так же симпатизирует этому школьнику. В этих случаях их соединяет обоюдная взаимосвязь. У некоторых учащихся вообще имеет возможность не иметь ни 1-го друга, к которому он ощущал бы стойкую симпатию, другими словами, у данного учащегося нет в классе первого круга желаемого общения. Понятие первого круга общения содержит в себе как личный вариант так и группировку. Группировку оформляют учащиеся, которых соединяет обоюдная взаимосвязь, другими словами те, кто заходит в 1-ый круг общения друг с другом.

Все одноклассники, к которым учащийся претерпевает огромную либо наименьшую симпатию, оформляют 2-ой круг его общения в классе. Психологической основой изначального коллектива делается эта часть совместного коллектива, где учащиеся обоюдно составляют для приятеля 2-ой круг желаемого общения.

Данные круги, естественно, не застывшее состояние. Одноклассник, который ранее был для учащегося во 2-м круге общения, сможет войти в 1-ый, и напротив. Данные круги общения ведут взаимодействие и с более широким 3 кругом общения, который включает всех учащихся этого класса. Хотя школьники пребывают в личностных отношениях не только лишь с одноклассниками, да и с учащимися из иных классов.

В начальных классах у ученика уже есть рвение занять конкретное положение в системе индивидуальных отношений и в текстуре коллектива. Дети часто нелегко переживают несоответствие между требованиями в данной области и практическим состоянием.

Система индивидуальных взаимоотношений в классе формируется у ребенка по мере освоения и школьной реальности. Базу данной системы оформляют конкретные чувственные отношения, которые преобладают над всеми иными [5].

В проявлении и развитии необходимости детей в общении, у учащихся начальных классов имеются значимые личные отличительные черты. Возможно выделить 2 категории ребят согласно с этими отличительными чертами. У первой категории детей общение с друзьями главным образом ограничивается школой. У иных общение с друзьями уже занимает большое место в жизни.

Младший школьный возраст - это период положительных конфигураций и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных любым ребенком на этом возрастном этапе. В случае если в данном возрасте ребенок не ощутит удовлетворенность познания, не приобретет уверенность в собственных возможностях и способностях, устроить качественное общение в дальнейшем станет сложнее. И положение ребенка в структуре личностных отношений с ровесниками помимо прочего сложнее станет поправить.

На положение ребенка в системе личностных отношений оказывает влияние и такой парадокс как речевая культура. Речевая культура общения состоит не только лишь в том, что ребенок верно произносит и правильно выбирает слова нужные для передачи информации. Ребенок, владеющий исключительно этими способностями, сможет вызвать у ровесников чувство снисходительного преимущества над ним, потому что его речь не окрашена наличием у него волевого потенциала, выражаемого в экспрессии, проявляемой убежденности внутри себя и чувстве личного достоинства.

Постепенно усваиваемые и принятые на вооружение ребенком средства действенного общения сначала обусловят отношение к нему находящимся вокруг людей. Общение превращается в особенную школу социальных взаимоотношений. Ребенок пока же безотчетно раскрывает себе существование различных стилей общения. Конкретно в критериях самостоятельного общения ребенок раскрывает себе различные стили вероятного построения взаимоотношений [4].

Таким образом, в основе становления отношений в группе лежит необходимость в общении, и данная потребность меняется с годами. Она довольствуется различными детьми неодинаково. Любой член группы занимает особенное положение и в системе индивидуальных и в системе деловых взаимоотношений, на которых оказывают влияние удача ребенка, его индивидуальные предпочтения, его интересы, речевая культура, а в конце III-IV класса и личные высоконравственные качества.

#### **Примечания**

1. Граш, Н. Е. Развивающие игры / Н. Е. Граш [и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2010.
2. Истратова, О. Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д : Феникс, 2011.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000.
4. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб., 2000.
5. Семаго, Н., Семаго, М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. – СПб.: Речь, 2010.
6. Смирнова, Е. О. Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Эксмо, 2009.
7. Чаркина, Н. В. Конспекты коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста / Н. В. Чаркина. – М. : Парадигма, 2012.

## **НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ**

ФГОС ДО предполагает формирование общей культуры личности детей. Огромное значение в реализации этой задачи имеет экологическое образование детей. Дошкольники с огромным интересом смотрят на окружающий мир, но видят не все, иногда не замечают главного. А если рядом воспитатель, который удивляется вместе с ними, побуждает не только смотреть, но и видеть, малыши захотят узнать еще больше. Увлекательные наблюдения в данной статье помогут в доступной форме понять и осмыслить элементарные связи живой и неживой природы, сделать выводы причинно-следственных связей и закономерностей. Все это поможет формированию нравственных и эстетических качеств будущего гражданина, стать защитником не только себя, своего отечества, но и всего самого прекрасного, что создала Природа.

*Ключевые слова:* исследование объекта; прослушивание устных описаний предмета; анализ рисунков; имитация ребенком движений, звуков природы; установление связи явлений; «открытие» окружающего мира.

При ознакомлении дошкольников с окружающим миром особое место отводится методу наблюдения.

Наблюдение как метод обучения играет большую роль во всестороннем развитии ребенка. В процессе наблюдений накапливаются образные представления, которые дают достоверный материал для формирования понятий. Словом, наблюдения постоянно обогащают сознание ребенка новыми знаниями.

Непосредственное восприятие предметов природы, их разнообразие эмоционально воздействуют на детей, вызывают у них удивление, радость, восторг, тем самым совершенствуя эстетические чувства.

Наблюдения предметов и явлений природы невозможно без движений, а значит, использование этого метода при ознакомлении с природой способствует физическому развитию ребенка.

В процессе наблюдений окружающей природы создаются благоприятные возможности для разнообразной практической деятельности детей, для формирования гуманного отношения к представителям животного и растительного мира.

Наблюдения способствуют выработке у ребенка самостоятельности, организованности, дисциплинированности, инициативности. В процессе наблюдений рождается и крепнет бесценное свойство человеческой личности - наблюдательность. Какую бы профессию, став взрослым, не выбрал малыш, качество это для него всегда будет необходимым.

Таким образом, в педагогическом процессе детского сада наблюдениям в природе с целью интеллектуального развития, нравственного, эстетического и физического воспитания должно уделяться большое внимание.

Однако чтобы наблюдения действительно выполнили свою положительную роль, у ребенка с раннего детства следует развивать умение наблюдать: не просто смотреть на предмет, а видеть его так, чтобы затем отчетливо, во всех деталях и подробностях представить данный образ. Это умение видеть не приходит само собой. Необходимо руководить процессом наблюдения. К сожалению, в практике воспитатели нередко ограничиваются лишь сообщением заданий для наблюдения и последующей проверкой результатов.

Умение видеть формируется в процессе длительной, кропотливой работы. Оно требует и от педагога, и от ребенка серьезной подготовки, выдержки, терпения. Успех дела достигается применением специальных дидактических приемов, повышающих эффективность процесса наблюдения.

Любое наблюдение начинается с постановки цели, сообщения задания и определения объекта. Все эти компоненты должны быть четко сформулированы и сообщены детям. Не следует давать заданий типа «Наблюдай погоду», «Наблюдай растения». Задания должны нацеливать внимание детей на конкретные предметы или их части, на то, что непосредственно окружает ребенка в момент наблюдения.

Важным условием является разумный отбор объектов. Не следует идти по принципу «чем больше дети увидят, тем лучше». Целесообразно при каждом наблюдении исследовать один-два объекта. Отобранный объект должен быть доступным для наблюдения в любое время года, в

любую погоду: его можно увидеть издали, вблизи; к нему можно подойти, потрогать, по возможности попробовать на вкус, понюхать и т. д.

Сам процесс наблюдения начинается с того, что воспитатель предлагает детям осмотреть предмет или явление в целом, чтобы у них сложилось общее представление о его форме, преобладающей окраске, характере движений и т. п. Затем следует организовать рассмотрение предмета или явления по частям, сосредоточив внимание в каждый данный момент лишь на одной детали. Если объект подвижный, например насекомое или птица, целесообразно заранее наметить для рассматривания какую-то часть тела (голову, хвост, крыло). При таком подходе к наблюдениям дошкольник привыкает концентрировать свое внимание на указанной детали.

Цель наблюдения - полнее запечатлеть образ данного предмета или явления. Чтобы способствовать этому, воспитателю следует в процессе руководства наблюдениями применять различные приемы. Можно предложить ребенку после однократного рассматривания предмета закрыть глаза и представить себе то, что он только что видел. Затем снова открыть глаза и уточнить то, что не удалось рассмотреть в первый раз. Этот прием целесообразно повторять несколько раз.

Эффективными приемами являются прослушивание устных описаний рассматриваемого предмета, анализ рисунков, сделанных по материалам наблюдений. Полезно проводить повторные наблюдения по истечении какого-то срока - недели, месяца, года.

Хорошим приемом закрепления образа наблюдаемого предмета является раскрашивание черно-белых рисунков. Делать это можно по памяти или с натуры. При этом воспитатель должен требовать, чтобы рисунок был как можно ближе к оригиналу. Это заставляет дошкольников внимательно всматриваться в детали предмета, подмечать подробности, проводить повторные наблюдения. Иногда приходится слышать возражения против использования зарисовок наблюдаемого. Одним из аргументов таких возражений выдвигается то, что дети еще плохо рисуют. Данного обстоятельства не следует бояться. Важно стремиться к тому, чтобы рисунок был верен и по возможности точно передавал особенности наблюдаемого предмета. Нецелесообразно отказываться от этого метода и по следующей причине: рисование тренирует руку и благоприятно скажется на формировании навыка письма.

Вполне применим в наблюдениях с дошкольниками и еще один прием - имитация ребенком движений, звуков предметов и явлений природы. Например, детям можно предложить повторить движение крыльев птицы во время полета. Попытка таких имитаций заставляет дошкольника внимательнее всматриваться, вслушиваться в предмет, явление, улавливать такие тонкости, которые при первом наблюдении «прошли мимо».

Эффективность наблюдений в значительной степени повышается, если ребенок фиксирует их результаты, например в календаре природы. Для этого обычно используются условные знаки (при наблюдении погоды), рисунки и аппликации (при наблюдении жизни растений, животных, труда людей). Воспитателю следует иметь в виду, что для занесения определенных данных в календарь природы следует пользоваться теми условными знаками, которые рекомендуются в начальной школе. Для аппликаций подходят только почтовые открытки, использованные или приобретенные специально для этой цели. Ни в коем случае нельзя делать вырезки из книг, журналов, даже если они не нужны, так как ребенок не всегда может отличить нужную книгу от утратившей ценность.

Интересен и еще один прием, заставляющий внимательно смотреть на предмет: предложить ребенку самому исследовать объект и получить нужные результаты, т. е. сделать для себя «открытие». Например, дети наблюдают весной за изменениями в жизни растений. Этот процесс может протекать по-разному.

I вариант. Дети видят набухшую почку и отмечают, что по сравнению с зимой почки стали толще. Воспитатель сообщает: «Почки набухли, через некоторое время они лопнут и появятся маленькие листочки, которые затем распустятся».

II вариант. Воспитатель не рассказывает, что будет дальше с почками, а предлагает понаблюдать за их изменением каждый день, а затем рассказать об этом в группе.

При организации изучения природы, описанной во втором варианте, ребенок как бы сам «открывает» процесс и, чтобы сделать это открытие, вынужден внимательно всматриваться в предмет.

Для формирования умения видеть, очень важно поддерживать интерес к наблюдениям. Это способствует более быстрому запечатлению образов наблюдаемых объектов, стимулирует активно-творческую деятельность. Одним из важнейших путей поддержания интереса является

использование образов наблюдаемых объектов на занятиях по развитию речи, труду, изобразительному искусству и даже счету.

Интерес к наблюдениям поддерживается и тогда, когда воспитатель не только фиксирует то, что дети услышали или увидели, а пытается помочь ребенку объяснить наблюдаемое, вскрыть его причину, установить связь явлений. Например, поздней осенью дети наблюдают образование льда. Одновременно они наблюдают за температурой воздуха. Полезно сопоставить эти два явления и помочь детям установить связь между температурой воздуха и образованием льда на водоемах. Аналогично можно помочь выявить связь между облачностью и осадками (осадки выпадают только в том случае, если есть облака), температурой воздуха и видом осадков (дождь, снег).

Таким образом, результативность процесса наблюдения во многом зависит от тщательности подбора дидактических приемов.

#### *Примечания*

1. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста / О. А. Воронкевич. – СПб. : «Детство-Пресс», 2015. – 512 с.

2. Горькова, Л. Г. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников (средняя, старшая, подготовительная группы) / Л. Г. Горькова, А. В. Кочергина, Л. А. Обухова. – М. : ВАКО, 2007. – 240 с.

3. Карпухина, Н. А. Конспекты занятий в средней группе детского сада. Знакомство дошкольников с окружающим миром. Дидактические игры. Утренняя гимнастика. Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОО / Н. А. Карпухина. – Воронеж : ИП Лакоценин С.С., 2009. – 288 с.

4. Кравченко, И. В. Прогулки в детском саду. Младшая и средняя группы : методическое пособие / И. В. Кравченко, Т. Л. Долгова; под ред. Г. М. Киселевой, Л. И. Пономаревой. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 176 с.

***Е.Н. Шабашова***

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация:* дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования самостоятельности личности. Научные исследования свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности.

Анализ исследований, отражающих проблему развития самостоятельности ребенка-дошкольника, позволил выделить педагогические условия, способствующие его эффективности: включение ребенка в разнообразную деятельность, создание среды, способствующей ценностно-смысловому развитию личности, учет уровня развития самостоятельности у ребенка и этапов ее становления; целенаправленное формирование самостоятельности в семье, сотрудничество ДОО и семьи с целью повышения уровня самостоятельности детей.

Самостоятельность – способность к  
независимым действиям, суждениям,  
обладание инициативой, решительность.

С.И. Ожегов

**Самостоятельность** – это постепенно развивающееся качество, которое характеризуется стремлением личности к решению возникающих проблем, задач деятельности без посторонней помощи.

Проблема формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста является актуальной в наши дни, так как, именно в семье закладываются основы для самореализации личности, развития своих умственных, творческих способностей, проявления активности. Первые проявления самостоятельности ребенка проявляются в дошкольном возрасте. Каждый здоровый ребенок стремится к определенной независимости от взрослых в повседневной практической жизни, проявляя при этом инициативу и активность.

Самостоятельность - качество личности и его проявление в дошкольном возрасте нашло отражение в работах Р.С. Буре, Т. Гуськовой, С. Теплюк, Т.А. Марковой, К.П. Кузовковой, Л.Ф. Островской, С.Л. Рубинштейна, И.С. Кона, А. А. Люблинской, Е.О. Смирновой и других. Ученые отмечают, что самостоятельность проявляется в инициативе и творчестве, в решении возникающих задач, в умении поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование для ее реализации, совершить конкретные действия для реализации задуманного и получить результат, адекватный поставленной цели.

На сегодняшний день проблема развития самостоятельности и инициативы детей дошкольного возраста нашла отражение и в требованиях ФГОС дошкольного образования. В качестве целевых ориентиров развития ребенка на этапе завершения этапа дошкольного образования во ФГОС определены: проявление инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности; способность выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; способность к волевым усилиям; самостоятельность к принятию собственных решений.

Педагогическая компетентность родителей стала самостоятельным предметом исследования относительно недавно. Сущность компетентного подхода в системе образования достаточно подробно раскрыта в работах И.А. Зимней, А.А. Майера, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского и др. Вопросы же формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста исследованы недостаточно и нашли отражение в современном исследовании А.В. Мининой.

Результаты анализа научных исследований и современной педагогической практики позволяют выделить противоречие между возрастающими потребностями государства и общества в компетентном родителе, способном успешно воспитывать самостоятельность у ребенка, и недостаточной ее сформированностью у современных родителей. Данное *противоречие* обусловило актуальность изучения педагогической компетентности современных родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста.

**Цель исследования** – разработка и апробация модели формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования** – педагогическая компетентность родителей детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования** – формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста в условиях ДОО.

В соответствии с целью исследования была сформулирована **гипотеза**: формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста будет эффективной при условии повышении готовности педагогов к формированию педагогической компетентности родителей; использовании активных методов повышения педагогической компетентности родителей; осуществлении методического сопровождения процесса формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены **задачи исследования**:

- Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста.
- Определить характер проявлений самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- Изучить особенности компетентности родителей в вопросах воспитания самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.
- Спроектировать процесс повышения педагогической компетентности родителей в условиях ДОО.
- Осуществить апробацию спроектированной модели процесса повышения педагогической компетентности родителей воспитанников ДОО.

**Методы исследования**: теоретический анализ литературы, обобщение, систематизация, моделирование, прогнозирование результатов; педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, ранжирование, методы количественной и качественной обработки результатов.

**Практическая значимость** проведенного исследования заключается в построении модели повышения педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей, в подборе и систематизации диагностического материала, который позволяет оценить состояние

проблемы в семейном воспитании и осуществить дифференцированный подход к выбору форм, методов и содержания взаимодействия с семьей.

К условиям, позитивно влияющим на воспитание самостоятельности у детей дошкольного возраста, можно отнести: пространственно-образовательную среду дошкольного учреждения, содержание дошкольного воспитания, совместную деятельность детей, эмоционально-положительный психологический климат в группе. Уровень развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста во многом зависит от включения детей в разноплановую организованную деятельность. Особая роль в формировании самостоятельности ребенка- дошкольника принадлежит игре, которая рассматривается деятельность, возникающая по личной инициативе ребенка; ее отличают активный, творческий характер и высокая эмоциональной насыщенность.

Но, главная роль в формировании самостоятельности ребенка-дошкольника принадлежит семье. На формировании самостоятельности сказывается стиль воспитания, характер детско-родительских отношений, общая семейная атмосфера и культура членов семьи

Таким образом, развитие самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста эффективно при системном подходе, предусматривающей содержательную образовательную деятельность в дошкольном учреждении и целенаправленную работу с родителями, предусматривающую повышение их компетентности в вопросах содержания, форм, методов воспитания самостоятельности детей в условиях семейного уклада жизни.

Данное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 11 «Теремок» поселка Псебай муниципального образования Мостовский район Краснодарского края, в нем приняли участие 35 детей подготовительной к школе группы, их родители, педагоги и психологи детского сада.

На этапе констатирующего исследования были поставлены **задачи**:

- определить характер проявлений самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- изучить особенности компетентности родителей в вопросах воспитания самостоятельности детей;
- выявить уровни педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей;
- спроектировать процесс повышения педагогической компетентности родителей в условиях ДОО;
- осуществить апробацию спроектированной модели процесса повышения педагогической компетентности родителей воспитанников ДОО.

Исследование осуществлялось посредством комплекса взаимодополняющих методов, которые позволили с разных точек зрения, взглянуть на изучаемую проблему: интервьюирование детей и родителей, анкетирование, ранжирование, эксперимент, анализ бесед с родителями, серия наблюдений за деятельностью детей, беседы с детьми, анализ педагогической документации ДОО. Для этого были организованы наблюдения за деятельностью детей старшего дошкольного возраста и беседа с детьми.

В качестве основных критериев наблюдения и оценки самостоятельности детей были определены:

- наличие интереса ребёнка к деятельности;
- умение действовать без чьей-либо помощи при выборе цели, содержания, средств и способов деятельности,
- умение самостоятельно выполнить посильную, но достаточно сложную деятельность;
- проявление исполнительности, инициативности (умение по собственному побуждению стремиться к цели и достигать ее, вносить в деятельность элементы новизны), ответственности;
- наличие самоорганизованности, элементов самоконтроля, самооценки своих действий и поступков.

Уровень проявления самостоятельности детей оценивался по следующим критериям:

**Высокий уровень.** Ребенок проявляет устойчивый интерес к разным видам деятельности, умеет ставить цель и достигать ее, контролирует и адекватно оценивает свои действия.

**Средний уровень.** Ребенок проявляет интерес лишь к отдельным видам деятельности, может самостоятельно выбрать себе дело, но не всегда умеет довести начатое до конца, часто обращаются за помощью к взрослым.

**Низкий уровень.** Ребенок без помощи взрослого не может найти себе дело; при выполнении порученного задания часто отклоняется от цели, теряет интерес к деятельности при возникновении трудностей; не проявляет желание участвовать в совместной деятельности.

Количественный анализ результатов наблюдений показал, что только 15 % детей имеют высокий уровень проявления самостоятельности. К среднему уровню проявления самостоятельности были отнесены 40 % детей и 45 % дошкольников были отнесены к низкому уровню проявления самостоятельности.

Дополнительно с детьми были проведены индивидуальные беседы, результаты которых позволили дополнить общую картину проявления самостоятельности и выявить представления детей о самостоятельном человеке; о проявлениях самостоятельности.

Анализ полученных результатов наблюдений и беседы позволили высказать предположение о недостаточном внимании со стороны родителей к воспитанию самостоятельности ребенка. Это дало основание для исследования уровня компетентности родителей в вопросах воспитания самостоятельности детей.

Таблица 1

**Оценка педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности осуществлялась с помощью следующих показателей (по А.В. Мининой)**

№ п/п	Компоненты / Критерии	Показатели
1.	Мотивационно-личностный компонент	заинтересованность родителя в успешном результате воспитания самостоятельности у детей; осознание роли и функций самостоятельности ребенка для самореализации; стремление понять мотивы поступков ребенка, поддержать его интересы; наличие способности родителей к эмпатии, педагогической рефлексии, самоконтролю.
2.	Коммуникативно-деятельностный компонент	наличие умений строить взаимоотношения с ребенком на принципах гуманистической педагогики, развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности; стимулировать проявление самостоятельности ребенка в деятельности; применять эффективные методы воспитания самостоятельности; способствовать появлению эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности.
3.	Гностический компонент	наличие знаний о самостоятельности как интегративном качестве личности; о разных проявлениях самостоятельности в младшем и старшем дошкольном возрасте; об особенностях становления самостоятельности в разных видах деятельности, методах и приемах воспитания самостоятельности дошкольника.

С учетом показателей компетентности родителей было организовано исследование с помощью комплекса методов: анкетирования, педагогического эксперимента, решения педагогических ситуаций, наблюдения за общением родителей с детьми. С целью выявления и уточнения уровня проявления всех компонентов педагогической компетентности родителей.

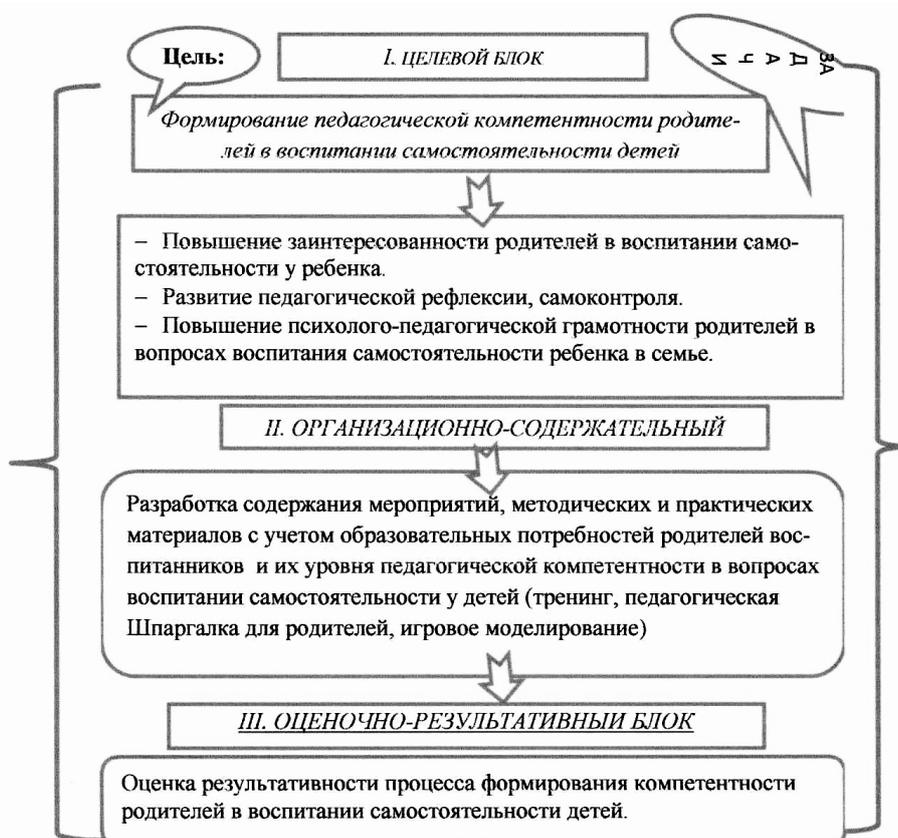
Для выявления уровня сформированности мотивационно-личностного и гностического компонентов компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей, было проведено анкетирование 35 родителей воспитанников подготовительной к школе группе.

Проведенный анализ анкет показал, что большая часть родителей поставили самостоятельность на одно из значимых мест при ранжировании, понимают его значимость и считают, что их дети пока еще не проявляют самостоятельность в повседневной жизни и поэтому необходимо это качество у них формировать.

С целью выявления характера детско-родительских взаимоотношений; наличия педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей было проведено еще одно анкетирование где родителям были предложены группы открытых вопросов и незаконченных предложений.

Количественный анализ ответов родителей на данный вопрос показал, что больше половины (60 %) не смогли на него ответить, что даёт основание высказать предположение о низкой компетентности родителей в данном вопросе.

Для определения и реализацией на практике методики формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста нами была спроектирована модель данного процесса (рисунок 1), которая состоит из трех взаимосвязанных блоков, отражающих содержание, формы и методы работы с родителями.



**Рисунок 1.**

Для реализации спроектированной модели необходимым условием является подготовка педагогов ДОУ к формированию педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей, так совместно с педагогами-психологами были проведен семинар – практикум, где в процессе решения проблемных задач закреплялись представления педагогов о личностно-ориентированной модели взаимоотношения в системе «взрослый-ребенок», а также о методах, активизирующих желание ребенка действовать самостоятельно

С целью формирования педагогической компетентности родителей использовались такие современные формы, как: семейный клуб, консультации, родительские собрания, тренинги, открытый показ детской деятельности и методов ее организации. Одной из интересных форм взаимодействия с родителями - обсуждение опыта семейного воспитания («Как я воспитываю самостоятельность у своего ребенка»), анализ педагогических ситуаций, видеосюжетов, упражнения, моделирование способов родительского поведения.

Чтобы убедиться в эффективности используемой нами модели формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у старших дошкольников, мы провели комплексную оценку эффективности проведенной работы. Оценка осуществлялась по следующим показателям (по А.В. Мининой):

- представления родителей о самостоятельности как интегративном качестве личности ребенка дошкольного возраста;
- знания об особенностях становления самостоятельности ребенка в разных видах деятельности и признание права ребенка на собственную «самость»;

- знание особенностей психоэмоционального развития ребенка дошкольного возраста и разных проявлениях самостоятельности в младшем и старшем дошкольном возрасте;
- знание и применение эффективных методов и приемов воспитания самостоятельности у детей;
- создание благоприятных условий для проявлений самостоятельности ребенка;
- эмоциональное принятие / непринятие своего ребенка.

Сравнительный анализ полученных результатов показал наличие позитивных изменений в формировании гностического компонента педагогической компетентности родителей экспериментальной группы.

На ряду с этим, возросла заинтересованность родителей в воспитании самостоятельности у детей, стремление понять мотивы поступков ребенка, поддержать его интересы.

Так же полученные данные по уровню сформированности коммуникативно-деятельностного компонента у родителей указывают то, что показатель низкого уровня уменьшился (с 26 % до 20 %), а родителей с высоким уровнем, наоборот, стало больше на 29 %.

Необходимо отметить, что родители, отнесенные к низкому уровню компетентности так и не овладели методами воспитания самостоятельности у ребёнка, так как в основном приходили на практические занятия (семинар-практикум, консультации) по «настоятельному приглашению воспитателей, собственного желания не наблюдалось. В силу неблагоприятной семейной обстановки такие родители не придают значения созданию условий в семье для проявлений самостоятельности ребенка, поэтому с детьми из неблагополучных семей проводилась целенаправленная индивидуальная работа по воспитанию самостоятельности в рамках ДОО.

Обобщенные данные эксперимента позволили выявить положительную динамику уровней гностического, мотивационно-личностного и коммуникативно-деятельностного компонентов педагогической компетентности родителей экспериментальной группы и показали, родители стали проявлять заинтересованность в воспитании самостоятельности у детей, понимание ее значимости в дальнейшем обучении детей в школе и социализации в целом; в процессе взаимодействия с ребенком стали больше и чаще проявлять понимание, терпимость, поддержку его интересов.

Исходя из анализа опытно – экспериментальной работы, можно прийти к выводу: наша гипотеза о том, что формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста будет эффективной при условии повышения готовности педагогов к формированию педагогической компетентности родителей; использовании активных методов повышения педагогической компетентности родителей; осуществлении методического сопровождения процесса формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей, подтвердилась.

#### *Примечания*

1. Абузярова, Л. Предметно-развивающая среда ДОУ / Л. Абузярова // Ребёнок в детском саду. – 2004. – № 6. – С. 30-32.
2. Агафонова, И. Н. Личностный подход к формированию саморегуляции у дошкольников / И. Н. Агафонова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2013. – № 7.
3. Активизация родителей в жизни ребёнка в дошкольной образовательной организации : учебно-методическое пособие / О. И. Давыдова, А. А. Майер. – Барнаул, 2013. – 102 с.
4. Акулова, Е. Формируем у детей самостоятельность и ответственность / Е. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 9. – С. 52-58.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2009.
6. Буре, Р. С. Современные проблемы социального становления личности дошкольника : монография / Р. С. Буре. – М., 2009.
7. Васильева, Н. Действуй самостоятельно / Н. Васильева // Обруч. – 2012. – № 3.
8. Власова, Т. А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде : монография / Т. А. Власова. – Сургут : Сургутский ГПИ, 2004. – 178 с.
9. Волошина, Л. Нивелирование рисков внедрения стандарта дошкольного образования / Л. Волошина // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 11. – С. 40-10.
10. Воскресенская, В. Создаем развивающую среду сами / В. Воскресенская // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 4.
11. Воспитываем дошкольников самостоятельноми : сборник статей РГПУ им. Герцена. – СПб. : «Детство-Пресс», 2010.

12. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский История развития высших психических функций. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
13. Година, Г. Н. Самостоятельность дошкольников и ее влияние на развитие детских взаимоотношений / Г. Н. Година. – М. : Педагогика, 1992.
14. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004.
15. Гуськова, Т. В. Можно ли воспитать ребенка самостоятельным? / Т. В. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 2008.–№ 11.
16. Гуськова, Т. В. Что такое самостоятельный ребенок? / Т. В. Гуськова // «Дошкольное воспитание».– 2008. – № 8.
17. Дошкольная педагогика : учебник для бакалавров / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева ; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – М. : Издательство Юрайт, 2012. – 510 с.
18. Дуброва, В. П. Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи : учебное пособие / В. П. Дуброва. – Минск, 1997.
19. Дыбина, О. В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста / О. В. Дыбина, О. А. Еник, Л. А. Пенькова. – М. : Центр Педагогического образования, 2008. – 68 с.
20. Ежкова, Н. С. Руководство самостоятельной деятельностью старших дошкольников / Н. С. Ежкова. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2015. – 144 с.
21. Зверева, О. Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников : монография / О. Л. Зверева. – М., 2011.

**К.В. Шиховцов**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ЛЁТНЫХ УЧИЛИЩ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация:* в статье раскрываются психологические условия развития учебной мотивации курсантов летных училищ в образовательном процессе. Своевременное выявление уровня тревожности у курсанта и оказание необходимой помощи будет способствовать предотвращению ухудшения психического здоровья учащегося, а так же дальнейшей мотивации к обучению.

*Ключевые слова:* мотивация, учебная деятельность, тревожность, стресс, социально-психологический климат.

В современной обстановке, когда реализуется реформирование военно-специальных образовательных учреждений, повышается смысл и усложняются перспективы подготовки офицерских кадров. Высшие военные образовательные учреждения призывают не только вооружать учащихся надлежащими знаниями, навыками и умениями, но и находить нужные пути мотивации учебной деятельности курсантов [1, с. 89].

Мотивацию учебной деятельности принято различать на следующие группы: моноструктурные (содержащие в себе структуру мотивации, то есть всего один побудитель) и полиструктурные (содержащие несколько побудителей).

Мотивация учебной деятельности подразделяется на стадии:

первая – «низший», «органический», «физиологический», то есть связанная с побудителями снабжения деятельности личности, который реализуется неосознанно;

вторая стадия – «высший», «личностный», «общественный» – определяется социально важными побудителями и проявляет себя сознательно.

Сегодня действующие методы о мотивации объединяют ее подобными факторами, такими как, нужда, мотив, цель и «индивидуальный смысл». Мотивация учебной деятельности курсантов объединена следующими вариациями:

1) со стороны курсантов:

- начального уровня подготовки к постижению профессии офицера, преодолению начинающих трудностей (готовности - физической, образовательной и психологической);
- стремления в выборе профессии офицера и соответственно воинской специальности;
- умением обучаться в условиях военного вуза;
- личностно-психологическими (характером, темпераментом, способностями, индивидуальными качествами).

2) со стороны преподавателей:

- реализации организации учебного и воспитательного процесса, методов обучения и воспитания курсантов;

- умения преподавателей обнаружить, осознать и учесть характерные особенности учащихся;

- создания и помощи здоровой социально-психологической атмосферы в учебном процессе.

Следуя из анализа мнения такого ученого как Аракелов, Т. Г. [2, с. 106], важнейшими условиями воздействия на мотивацию учебной деятельности курсантов являются:

- подъем психологической компетентности педагогов;

- организация у курсантов положительных факторов к учебной деятельности;

- осведомленность преподавателями методов выявления, оценки и учета факторов, определяющих разнообразные психические состояния курсантов;

- организация на парах положительного социально-психологического климата, способствующего установлению между курсантами взаимоотношений товарищества и взаимопомощи;

- введение в учебный процесс методик, вызывающих познавательную энергичность учащихся (элементов проблемного обучения, разнообразных задач и упражнений, технических средств и т. п.);

- развитие у курсантов позитивных мотивов учебной деятельности, убежденности в верности выбора профессии офицера;

- формирование верных соображений о нормах и правилах поведения курсантов в обществе;

- расширение ориентационного начала учебной деятельности;

- формирование деятельности на саморазвитие, способности независимо от кого либо регулировать личное психическое состояние, сдерживать негативные чувства.

Таким образом, мотивация учебной деятельности – это подвижный процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением учащегося, предназначенный его направленность, собранность, энергичность и постоянство по удовлетворению нужд учебной деятельности. Вопрос формирования положительной мотивации учебной деятельности курсантов - ответственная задача педагога [3, с. 528]. Учебная деятельность курсантов выделяется как специальный вид деятельности, для которой освоение сведениями и навыками является не только результатом, но и целью. Важнейшим мотивом учебной деятельности выражается в стремлении подготовиться к выбранной специальности. Значительная задача преподавателя состоит в том, чтобы найти наиболее адекватные для курсантов мотивы учебной деятельности, преобразуя задачу обучения, с помощью особенности и ситуации мотивации учебной деятельности курсантов.

Большую роль в процессе обучения курсантов является развитие стресса, который в военном училище является одной из главных причин быстрого и частого ухудшения здоровья. Усложнённая учебная программа, дополнительные внеурочные собрания, ссоры в коллективе, необъективное отношение преподавателей к курсантам – все это отражается на их психическом и физическом состоянии [4, с. 126]. В таком случае у учащихся появляются новообразованные черты: психоэмоциональное напряжение, сокращение продолжительности сна, длительное пребывание в сидячей позе, снижение двигательной активности и времени нахождения на свежем воздухе. Нередки и случаи, когда курсанты постоянно испытывают нехватку времени при подготовке к занятиям. Существуют определенные признаки, по которым можно определить, что человек находится в психоэмоциональном напряжении. Если это курсант первого курса, тогда признаками выступают: постоянные ночные кошмары, гиперактивность, частые вспышки раздражения, заметное ухудшение успеваемости, нежелание идти в занятия.

Если же это представители старших курсов, тогда характерные признаки психоэмоционального напряжения таковы: длительная депрессия, пессимизм, мысли о смерти, плохой аппетит, замкнутость, частые жалобы на физическое состояние, чрезмерная трата денег, изменения в режиме сна и питания.

Вследствие стресса возникает тревожность. С целью улучшения работоспособности учащегося изучение данного состояния приобретает большое значение. Под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания в общении и деятельности. Она проявляется в отношении курсанта к самому переживанию, и в способах преодоления тревожности. Данное психологическое явление может проявляться открытым и скрытым видом. Открытый вид реализуется через сознательное переживание, скрытый – в разной степени не осознаваем. Помимо деления тревожности на виды, существует так же ее подразделение на формы: острая, регулируемая, культивируемая.

Острая тревожность проявляется внешне через симптомы. Характерна в основном для выпускников.

Регулируемая тревожность – при ней возможно автономно вырабатывать довольно эффективные способы устранения тревожности [5, с. 20].

Культивируемая тревожность – осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого. Формы скрытой тревожности встречаются в равной степени во всех возрастах.

Офицерам необходимо проявлять к своим подчиненным особое внимание. Следить за их внешними (физическими) и внутренними (психическими) чертами. Своевременное выявление уровня тревожности у курсанта и оказание необходимой помощи будет способствовать предотвращению ухудшения психического здоровья учащегося.

#### *Примечания*

1. Александрович, П. И. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности : учеб. пособие для вузов / П. И. Александрович, А. Г. Малютин, Ж. Г. Сенокосов. – Рига : Рижское высшее военно-политическое училище им. Бирюзова С. С., 1991. – 89 с.

2. Аракелов, Т. Г. Психофизиологический метод оценки тревожности / Т. Г. Аракелов // Психологический журнал. – 2016. – № 2. – С. 102-113.

3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2015. – 528 с.

4. Городов, П. Н. Оптимизации процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. – М. : ВПА, 1983. – 126 с.

5. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2014. – Т. 22. – № 1. – С. 16-25.

***И.П. Шкрябко***

### **КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ К ОГЭ**

*Аннотация:* в статье раскрываются особенности эмоционального состояния детей в период сдачи экзаменов, раскрываются методы коррекции эмоциональной тревожности. Выявление предполагаемой причины эмоционального неблагополучия с помощью индивидуально подобранных методик, так как проявления нарушений в эмоциональной сфере ребёнка – это результаты психологических проблем.

*Ключевые слова:* тревожность, экзамены, признаки тревожности, эмоциональная тревожность, психолого-педагогическая коррекция.

Экзамены представляют собой нелегкую, но в то же время, неизбежную часть нашей жизни. Одни воспринимают экзамены достаточно легко и идут на них, уверенные в успехе. У других же напротив, экзамен и оценка связаны с тревогой и беспокойством. Такие люди при мысли об экзамене испытывают состояние тревоги, страха, неуверенности в себе.

При возникновении любой реальной или мнимой опасности у различных людей включается главным образом «активный» или «пассивный» тип реакций: у большого количества людей в ситуации опасности происходит учащение пульса и повышение артериального давления, повышение активности, а у других, наоборот, пульс замедляется и снижается давление - у них от страха снижается общая активность организма, «замирает сердце», «перехватывает дыхание». Последний тип реакции на экзамен отмечается в основном у лиц со слабым типом нервной системы, у учащихся с меланхолическим темпераментом, которые не способны выносить сильные и длительные нагрузки.

Есть две причины, которыми может быть вызвана тревожность перед экзаменами. Первая из них - неуверенность в своих знаниях. Она может быть истинной и ложной. Истинная причина порождена реальными пробелами в знаниях. Здесь ситуацию может спасти качественная подготовка к экзамену. Ложная же - боязнь неизвестного. Борьба с такой неизвестностью можно, поговорив с людьми, которые сдали этот экзамен, или же с преподавателем на предмет выяснения, какие темы будут затронуты, не будет ли каверзных вопросов. Вторая причина – переоценка значимости экзамена. Часто, в таком отношении детей к экзаменам виноваты их родители. Поскольку именно

они часто угрожают ребенку, в случае неудачи, лишением компьютера, телевизора, развлечений, карманных денег и т.п., очень важных для подростка.

Такое отношение формирует и само общество. Подросток видит вокруг себя образцы успешных людей, достойных, по всеобщему мнению, уважения – у таких людей одно, а то и два высших образования. И тогда у подростка возникает желание достигнуть того же, наряду с этим удовлетворив родительские амбиции, а из данного желания вырастает страх, дающий сильнейшее напряжение, порождающий тревожность. Учащийся нервничает, и в результате не может сдать экзамен, даже если отлично владеет материалом.

Тревожность в ситуации экзамена зависит от самооценки угнетающих переживаний и мыслей, когда способности оцениваются со стороны. Эти переживания препятствуют проявлению способности, необходимой для достижения цели, потому что они не вносят вклад в решение задания, а только отвлекают внимание от усилий, связанных с поиском решений.

В зависимости от возраста и ситуации, темперамента, на разных людей состояние тревожности может производить мобилизирующее либо сковывающее действие.

Некоторые исследователи установили, что ученики, которые боятся экзамена, могут заметно улучшить свои достижения и даже превзойти тех, кто не боится. Для этого нужно благосклонное отношение к ним со стороны экзаменаторов, то есть меньше ругать учеников и больше хвалить, щадить их самооценку. Только в этом случае будет видна полезность экзаменов.

Тем временем для одних проблемой является снизить уровень эмоционального состояния тревожности перед экзаменами, для других, наоборот, нужно разозлиться или испугаться, чтобы в полной мере мобилизовать свои силы и успешно сдать экзамен. Для каждого человека нужен свой оптимальный уровень волнения и страха, при котором он демонстрирует наилучшие результаты. Прежде всего, это зависит от темперамента. Например, для флегматика, относящегося к сильному инертному типу высшей нервной деятельности для лучшего ответа на экзамене необходимо больше переживать и бояться его, а вот для меланхолика со слабым типом высшей нервной деятельности, наоборот, лучше снижать излишнее возбуждение.

Под влиянием состояния тревожности перед экзаменом у учащихся наблюдаются следующие общие признаки:

- Обострение оборонительных реакций;
- Нарушение ориентации, понижение точности движений;
- Понижение волевых функций;
- Снижение контрольных функций.

Существуют также типичные симптомы эмоциональной тревожности перед экзаменами, разделенные на четыре группы:

*1. Эмоциональные симптомы:*

- а) неуверенность;
- б) чувство общего недомогания;
- в) раздражительность;
- г) растерянность;
- д) подавленность;
- е) паника;
- ж) депрессия;
- з) страх;
- и) тревога.

*2. Поведенческие симптомы:*

- а) уменьшение эффективности в учебе в экзаменационный период;
- б) ухудшение сна и аппетита;
- в) стремление заниматься любым другим делом, лишь бы не готовиться к экзамену;
- г) увеличение употребления кофеина и алкоголя;
- д) избегание любых напоминаний об экзамене;
- е) вовлечение других людей в тревожные разговоры о предстоящих экзаменах.

*3. Физиологические симптомы:*

- а) мышечное напряжение;
- б) перепады артериального давления;
- в) усиление кожной сыпи;
- г) учащенный пульс;

- д) тошнота;
- е) углубление и учащение дыхания;
- ж) головные боль;
- з) диарея.

4. *Когнитивные симптомы:*

- а) кошмарные сновидения;
- б) чрезмерная самокритика;
- в) сравнение своей подготовленности с другими в невыгодном для себя свете;
- г) снижение способности к концентрации внимания, рассеянность;
- д) воображение отрицательных последствий неудачи на экзамене;
- е) ухудшение памяти;
- ж) неприятные воспоминания о провалах на экзаменах в прошлом (своих или чужих).

Необязательно проявление всех симптомов одновременно, достаточно нескольких, чтобы обнаружить экзаменационную тревожность и попытаться преодолеть ее благоприятно.

В принципе симптомы данного вида тревожности могут возникать у школьников перед контрольной работой, у студентов во время сессии, у водителей. Которые впервые сдают на права, у хирурга, осваивающего новую операцию, у безработного, который пришел на собеседование к потенциальному работодателю.

Тревожность перед экзаменами затрагивает все системы организма человека: иммунную, нервную, сердечнососудистую и др.

Проблема эмоциональной тревожности у школьников перед экзаменами является непосредственно значимой для школы, от решения данной проблемы будет зависеть благоприятное психологическое состояние учащихся, успешность сдачи экзамена, уменьшение нервных срывов, последующая социальная реализация выпускников. Незаменимой в решении данной проблемы является роль специально подготовленного педагога-психолога, способного вести коррекцию эмоциональной тревожности школьников перед экзаменами в условиях общеобразовательной школы.

Коррекционная работа с ребёнком – это самый сложный вид деятельности специалистов в образовательных учреждениях. Огромное количество программ коррекции и развития обычно включает в себя психологическую и педагогическую части. Психологическая часть развития и коррекции намечается и реализуется практическим психологом. Педагогическая часть составляется на основе психологического анализа и рекомендаций совместно психологом и педагогом, родителями – в зависимости от того, кто будет работать с ребёнком, и выполняется педагогами и родителями с помощью психолога.

Для того, чтобы определить цели и задачи коррекции нужно отталкиваться от понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный возрастной период развития, ставить задачу, соответствующую потенциалу развития на представленном этапе онтогенеза, ценности этого возраста в целостном процессе становления и развития личности.

Не случайно Л.С. Выготский выделял в качестве основного содержания коррекционной работы создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка.

Именно поэтому психолого-педагогическая коррекция должна основываться на целенаправленном формировании психологических новообразований, которые составляют содержательную характеристику возраста. Как мы знаем, обучение идет вслед за развитием, при этом совершенствуется способности только в количественном направлении, не поднимает их на более развитый качественный уровень. Именно поэтому упражнение и тренировка имеющихся у ребенка психологических особенностей не делает коррекционную работу эффективной.

Главная цель коррекционной работы в контексте нормального детства – содействовать полноценному психическому и личностному развитию ребёнка.

Более подробно остановимся на конкретном направлении коррекционной работы психолога в образовательном учреждении – это работа с эмоциональной тревожностью перед экзаменами.

С детьми, которые нуждаются в коррекции эмоциональной сферы, строить работу можно следующим образом.

Выявить предполагаемую причину эмоционального неблагополучия можно с помощью индивидуально подобранных методик, так как проявления нарушений в эмоциональной сфере ребёнка – это результаты психологических проблем.

Факторы, которые влияют на эмоциональные нарушения:

1. Социальные факторы (отношение педагога, влияние психолога, тип семейного воспитания).
2. Природные особенности (например, тип темперамента).

Не всегда рационально приступать к исследованию эмоционально нестабильных детей с тестов, на их взгляд бессмысленных заданий взрослых. Порой ребёнку необходимо просто человеческое общение, понимание, однако не всегда дети идут на контакт, они уже научились не доверять. В подобных ситуациях лучше оставить ребёнка в покое, а через некоторое время постараться заинтересовать его какой-нибудь деятельностью, возможно даже подключить к работе в группе, с которой занимается школьный психолог.

Основными методами для работы с данной категорией детей являются многообразные формы игровой терапии, арттерапии, эмаготерапии (терапии образами). Они помогают ребёнку почувствовать снова свои когда-то подавленные чувства. Например, сказкотерапия доставляет возможность детям отождествлять себя с героями сказок и вместе с ними пережить тяжёлые эмоции, внутриличностные конфликты и благополучно разрешить их. Соответственно возрасту дети приобретают в доступной им форме психологические знания, которые позволяют преодолеть чувство одиночества, неуверенности в себе, неполноценности, переживания вины, стыда. Дальнейшее обсуждение сказок также даёт возможность выразить свои чувства с помощью символов, образов, то есть освободиться, «очиститься» от тягостных эмоций.

#### ***Рекомендации учителям.***

Как научиться психологически готовить себя к ответственному событию? Вот некоторые рекомендации, которые позволят вам успешно справиться с задачей, стоящей перед вами, уважаемые учителя:

- регулярно обменивайтесь позитивным опытом с коллегами по подготовке Ваших учащихся к ГИА;
- используйте юмор во взаимодействии с учащимися. Это значительно снижает уровень тревожности и обеспечивает положительный эмоциональный комфорт;
- постарайтесь спокойнее отнестись к требованиям руководства по поводу подготовки и проведения процедуры ГИА. Ваш достаточный опыт работы в школе с различными категориями учеников является залогом Вашей успешной работы по подготовке учащихся к ГИА;
- учите детей правильно распределять свое время в процессе подготовки к ГИА, ориентируясь на индивидуальные особенности самого ребенка;
- проявляйте интерес по поводу того, что именно волнует учащихся при подготовке к ГИА. Старайтесь отвечать на эти вопросы;
- посоветуйте учащимся и их родителям, какими дополнительными источниками целесообразнее пользоваться с целью успешной сдачи ГИА;
- поддерживайте самооценку учащихся, отмечая каждое удачно выполненное задание;
- познакомьте учащихся с методикой подготовки к ГИА. Обратите внимание на возможность составления карточек, выписок по наиболее сложным темам, которые могут содержать ключевые моменты теоретических положений, схем, определений и т.п. Это поможет учащимся не только подготовиться, но и грамотно работать с текстами;
- уделяйте должное внимание совместному с учащимися деловому обсуждению вопросов, связанных с правилами поведения во время процедуры ГИА;
- продумайте пути взаимодействия с родителями: чтобы вы могли бы сообща сделать в процессе подготовки к ГИА, распределив ответственность между школой и семьей.

Доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное – внимание к ребёнку, помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Экзамены представляют собой нелегкую, но в то же время, неизбежную часть нашей жизни. Одни воспринимают экзамены достаточно легко и идут на них, уверенные в успехе. У других же напротив, экзамен и оценка связаны с тревогой и беспокойством. Такие люди при мысли об экзамене испытывают состояние тревоги, страха, неуверенности в себе. И в связи с эмоциональной нагрузкой перед экзаменами у учащихся возникает тревожность.

#### ***Примечания***

1. Справочник по практической психологии: психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: метод. пособие / ред. И. В. Дубовина. – М. : Академия, 2005. – 170 с.
2. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.

3. Кузнецова, Н. Как снять предэкзаменационную тревожность / Н. Кузнецова // Воспитание школьников. – 2008. – № 3. – С. 47-51.
4. Мешко, М. Эмоциональное благополучие учащихся в современной школе: желаемое и реальное / М. Мешко, А. И. Мешко // Практическая психология и социальная работа. – 2008. – № 4. – С. 11-16.
5. Эмоциональное здоровье подростка / пер. с англ. – М. : Авиценна-ЮНИТИ, 2006.

**К.В. Шкуропий, Г.В. Шкуропий**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*Аннотация:* в статье представлены результаты исследования опыта разработки и реализации внеурочной деятельности младшего школьника в соответствии с требованиями ФГОС НОО, внедренного во всех начальных школах России. Рассмотрены основные подходы к пониманию педагогического сопровождения внеурочной деятельности. Определены направления взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, образовательный стандарт, основная образовательная программа, младший школьник, учитель начальных классов, внеурочная деятельность, план внеурочной деятельности, принципы внеурочной деятельности, интенсив.

Внеурочная деятельность школьника как понятие появилось относительно недавно, вместе с принятием федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (НОО, ООО, СОО), разработанных на иных, по сравнению с предшествующими стандартами, методологических основаниях – системно-деятельностном и компетентностном. Вместе с тем, весьма условно следует определить явление «внеурочная деятельность» как принципиально новое, потому что в российской школе традиционно сложилась подсистема кружковой и факультативной работы, дополняемая системой воспитательной работы с обучаемыми, осуществляемой в первую очередь классными руководителями. Сравнивая внеурочную деятельность и кружковую работу, можно выделить общее в содержании, формах и методах педагогического взаимодействия учителя и класса, но нельзя не отметить разницу в *цели* взаимодействия. Факультативы и кружки рассматривались в дидактике 70–90-х гг. 20 в. как неосновные формы обучения (чему?- предмету). Их «существование» в школе во многом носило случайный характер (наличие часов, педагога-энтузиаста, есть ли кабинетная система и пр.). Целевая направленность внеурочной деятельности гораздо шире и точнее – она направлена на достижение результатов ООП (метапредметных, личностных, предметных), но в формах отличных от урочных. В ряде методических материалов, разработанных региональными органами образования указаны и иные задачи внеурочной деятельности:

- закрепить и научить использовать на практике отдельные аспекты содержания программ учебных предметов, курсов;
- способствовать благоприятной адаптации ребенка в школе;
- оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;
- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся [см. 5].

Стандарт устанавливает организацию внеурочной деятельности по пяти направлениям развития личности:

- спортивно-оздоровительное;
- духовно-нравственное;
- социальное;
- общеинтеллектуальное;
- общекультурное [8].

Как видим, внеурочная деятельность носит системный (комплексный) характер, что детерминирует применение *педагогического сопровождения* внеурочной деятельности. Педагогическое сопровождение в современной педагогической науке является часто употребляемым, но неоднозначно трактуемым термином. Отдельное изучение в рамках исследования внеурочной деятельности младшего школьника истории появления понятия педагогического сопровождения позволяет утверждать его генетическую связь с таким явлением, как педагогическая поддержка [6, с. 129]. Хорошо известно, что в массовых изданиях термин

«педагогическая поддержка», определяется, как «деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (и подросткам) в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, личным и профессиональным самоопределением» [3, с. 225-226; 7, с. 203]. Теоретик «педагогической поддержки» - выдающийся отечественный педагог О.С. Газман - трактует ее как деятельность преподавателя, направленную на оказание оперативной помощи ученикам в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении [2, с. 58-64].

Исследователь В.А. Айрапетов определяет педагогическое сопровождение как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [1, с. 67].

Исследователи Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова под педагогическим сопровождением понимают умение быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении [4].

Исследователь В.А. Сластенин утверждает, что педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [6, с. 129]

Исследователь С.В. Сильченкова, на наш взгляд, довольно точно определяет педагогическое сопровождение как форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. [10]

С учетом работ современных исследователей проблемы педагогического сопровождения мы пришли к выводу о том, что под педагогическим сопровождением внеурочной деятельности младшего школьника следует понимать *комплекс видов педагогической деятельности субъектов образовательных отношений, направленной на создание условий успешного достижения результатов освоения ООП в части внеурочной деятельности обучаемого.*

Реализация ВД опирается на ряд принципов, отраженных в методических и иных публикациях регионального уровня:

1. Принцип учета потребностей обучающихся и их родителей. Еще на стадии разработки тематики курсов и их содержания проводится соответствующая диагностика - выявляется характер образовательных запросов, прежде всего семьи школьника (младшие школьники зачастую не могут четко определить круг своих запросов, опираются на мнение родителей, их социальный опыт). Чем полнее потребности образовательного характера семьи обучаемого будут учтены образовательной организацией, конкретным педагогом-субъектом образовательных отношений, тем глубже и содержательнее будут партнерские отношения семьи и школы.

2. Принцип преемственности, заключающийся в выборе хотя бы одного направления деятельности, которое продолжалось бы в основной школе. Как правило, этот принцип выражается в проведении курсов в начальной школе с применением либо проектной, либо исследовательской деятельности обучаемых. Причем говорим мы о проекте в начальной школе несколько условно - все-таки в 1-4 классах школьники решают проектные задачи.

3. Принцип разнообразия направлений и форм внеурочной деятельности. В начальной школе, которая явилась базой нашего исследования, реализованы все пять направлений ВД и девять различных видов деятельности младшего школьника.

4. Принцип учета социокультурных особенностей школы, программы развития образовательной организации, а также учета региональных особенностей для организации внеурочной деятельности. Младшие школьники на протяжении ряда лет участвуют, например, в муниципальных и региональных конкурсах, олимпиадах, фестивалях и др. формах.

5. Принцип взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта. К сожалению, реализация данного принципа наталкивается на ряд существенных трудностей. Например, школьник, активно совмещающий обучение в СОШ и организации ДО, испытывает дефицит бюджета времени. Количество таких учеников доходит до 25-30 % от общего числа обучающихся.

6. Принцип оптимального использования учебного и каникулярного периодов учебного года при организации внеурочной деятельности. Зачастую этот принцип выражается в применении так называемого интенсива - особой формы организации занятия, прежде применявшейся в профессиональном образовании. Его преимущества и недостатки достаточно полно описаны в методической литературе. По различным оценкам, интенсив применяют до половины педагогов, реализующих ВД.

Вместе с тем, достаточно любопытны и показательны сведения о неоднозначном отношении родителей младших школьников к использованию каникулярного времени для проведения ВД. Так, опрос родителей второклассников показал, что до половины респондентов считают, что школьники в каникулярное время «должны отдыхать от школы». Еще большее число родителей отрицательно воспринимает идею использовать выходной для проведения внеурочной деятельности.

Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности опирается на нормативно-правовую базу, имеющую три уровня: федеральный (закон об образовании, стандарт, примерная ООП, СанПиНы), региональный и локальный (внутренний). К локальным актам, регламентирующим деятельность субъектов внеурочной деятельности могут быть отнесены следующие документы:

1. Устав образовательного учреждения.
2. Правила внутреннего распорядка образовательного учреждения.
3. Договор образовательного учреждения с учредителем.
4. Договор образовательного учреждения с родителями (законными представителями) обучающихся.
5. Положение о деятельности в образовательном учреждении общественных (в том числе детских и молодежных) организаций (объединений).
6. Положения о формах самоуправления образовательного учреждения.
7. Договор о сотрудничестве общеобразовательного учреждения и учреждений дополнительного образования детей.
8. Положение о группе продленного дня («школе полного дня»).
9. Должностные инструкции работников образовательного учреждения.
10. Приказы об утверждении рабочих программ учебных курсов, дисциплин (модулей).
11. Положение о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда работников образовательного учреждения.
12. Положение об оказании платных дополнительных образовательных услуг.
13. Положение об организации и проведении публичного отчета образовательного учреждения.
14. Положение об учебном кабинете.
15. Положение об информационно-библиотечном центре.
16. Положение о культурно-досуговом центре.
17. Положение о физкультурно-оздоровительном центре.

Практически все эти документы размещаются на сайте образовательной организации. На основании такой обширной нормативной базы разрабатываются и реализуются план внеурочной деятельности ОО, рабочие программы курсов ВД, осуществляется их экспертиза и оценка.

Достаточно сложным вопросом для практиков является диагностика результатов внеурочной деятельности. Прежде всего, поставим вопрос: «Что является предметом оценки?» Если исходить из того, что результатом ВД является личностный рост младшего школьника, то логично предположить, что предметами диагностики являются личность обучаемого и детский коллектив (класс). Вместе с тем на социальное, интеллектуальное и иное развитие ребенка активно влияют и иные, помимо внеурочной деятельности, факторы - например, дополнительное образование. Вот поэтому оценку внеурочной деятельности проводят комплексно, что соответствует идее педагогического сопровождения ВД. Известно, что параметрами оценки выступают включенность учащихся в систему внеурочной деятельности, ресурсная обеспеченность процесса функционирования системы внеурочной деятельности учащихся, личность школьника, детский коллектив, профессиональная позиция педагога, уровень достижения ожидаемых результатов ВД, достижения учащихся в выбранных видах внеурочной деятельности, рост мотивации к внеурочной деятельности, удовлетворенность участников деятельности ее организацией и результатами.

По мере реализации ФГОС на уровне основного общего образования появляются вопросы, детерминирующие обновление целевых показателей и соответственно содержательного и технологического обеспечения внеурочной деятельности в начальной школе. Начальная школа явилась инновационной по сути средой реализации педагогического сопровождения внеурочной деятельности обучаемых.

#### ***Примечания***

1. Айрапетов, В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дисс. канд. пед. наук / В. А. Айрапетов. – СПб., 2005. – 241 с.

2. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 58-64.
3. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Крылова, Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2003. – 441 с.
5. Методические рекомендации по реализации внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования в Краснодарском крае. 09.11.2011 № 47-17958/11-14
6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
7. Педагогический словарь: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.
8. Приказ от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями на 31 декабря 2015 года). [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656>
9. Свинаярева, О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке / О. В. Свинаярева // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XL междунар. науч.-практ. конф. № 12(37). – Новосибирск : СибАК, 2014.
10. Сильченкова, С. В. Формы и направления педагогического сопровождения / С. В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

**Т.И. Якубова**

## **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ КУБАНИ**

*Аннотация:* статья посвящена усвоению эстетического отношения в области дошкольного образования к деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством Кубани. Представлены результаты экспериментального исследования уровня зрелости их искусствоведческой и методической готовности к данному виду деятельности.

*Ключевые слова:* декоративно-прикладное искусство Кубани, профессиональная готовность, искусствоведческая готовность, методическая готовность, эстетическое отношения.

*Annotation:* the article is devoted to the assimilation of the aesthetic relations in the field of early childhood education to familiarize preschoolers with arts and crafts of Kuban.

The results of the experimental research of the level of formation of preschool children art-historic and methodical readiness to this kind of activity is given by the author.

*Key words:* decorative – applied Kuban art, professional readiness, art-historic readiness, methodical readiness, aesthetic attitude.

Приобщение детей дошкольного возраста к ДПИ Кубани направлено на приобщение к ценностям народной культуры, к произведениям ДПИ Кубани. Поэтому в процессе ознакомления дошкольников могут быть использован комплекс методов эстетико-художественной направленности.

Главной целью данной статьи является воспитать и сформировать эстетическое отношение детей старшего дошкольного возраста к декоративно-прикладному искусству Кубани.

Задачей является приобщение детей к культуре Кубани и воспитание эстетического отношения к её искусству.

Методы первой группы были направлены на формирование эстетической восприимчивости, эмоциональной отзывчивости, эстетических чувств, интересов, надобности, отношений, умений сочувствовать. Наиболее эффективными среди них, с нашей точки зрения, являлись методы: выделение эстетических эмоций и ценностей в процессе мониторинга окружающей действительности и восприятию произведений декоративно-прикладного искусства Кубани; естественных эмоций, связанных с эстетическими объектами.

Проанализируем, как они могут использоваться в педагогической работе с дошкольниками.

Методы адекватных эмоций позволял строить обучение так, что передаваемое содержание эстетически ценного объекта пробуждало у детей соответствующей норме эмоциональные реакции. Оригинальную роль здесь играла эмпатия. Взаимодействия педагога, детей, ребенок присваивал это чувство, связывая его с конкретным объектом или образом произведения ДПИ. Показывая контрастные эстетические ценности и пробуждая контрастные чувства (метод эмоционально - ценностных контрастов), воспитатель обострял у учащихся переживание значимых чувств и осознание нужных ценностей, помогал введению их в систему ценностных ориентации личности.

При применении этой группы методов необходимо учитывать, что нужен специальный настрой на восприятие эстетического, специальное ожидание эмоционального воздействия, с концентрированностью внимания на эстетические качества объекта, опора на эмоции и чувства с побуждением к сопереживанию. С этой целью можно осуществить целенаправленные наблюдения за предметами ДПИ Кубани с опорой на зрительные, слуховые, осязательные восприятия, с прослушиванием музыкальных произведений (кубанских песен), применением художественного слова и другие.

Методы для овладения познавательного компонента процесса приобщения к эстетическим ценностям (вторая группа методов), такие как: стимулирование эстетического интереса; выделение эстетических ценностей; формирование эстетических оценок, суждений, - использовались в обучении следующим образом.

Метод акцентирования ценностей помогал педагогу подготовить осознание детьми ценности объекта изучения (народное декоративно-прикладное искусство родного края), стимулирует интерес, показывает личную и социальную значимость эстетической ценности. Организовать эстетические ценностные ориентации учащихся помогают беседы, диалоги, дискуссии, обмен впечатлениями по восприятию художественного образа. Организуя осмысление эстетических ценностей, педагог должен апеллировать к сознанию детей, к их развивающейся способности отражать действительность, обнаруживая то, что составляет личностно-ценностный смысл.

Интеллектуально-эстетическое понимание ценностного эстетического содержания объектов воплощается в действительность с помощью использования в обучении метода проблемного изложения. Содержание его состоит в том, что дети знакомятся не только с готовыми знаниями, фактами, событиями, но и с различными подходами к их интерпретации. Обнаруживая разного рода взаимоотношения между явлениями эстетической культуры, показывая противоречивость и драматичность духовной жизни прошлого и настоящего большой и малой родины, её отражение в художественном творчестве, педагог в проблемном изложении доводит и анализирует альтернативные точки зрения, взгляды и суждения, высказывает своё личное отношение к той или иной проблеме.

В этой связи выделим, что при изложении содержания когнитивного материала педагог может непосредственно обращаться к эмоциональной» духовной сфере личности ребёнка. Реализованные в произведениях народного искусства, «вечные» вопросы бытия, рассмотренные сквозь призму человеческих отношений, действий, идеалов и ценностей, приобретают для детей «живое» звучание, наполняются индивидуальным смыслом, вызывают соответствующие чувства и переживания. Следовательно, проблемное изложение, раскрывая нравственно-эстетические поиски человека, способствует пробуждению духовной мысли ребенка, его эмоциональной активности, понимание им духовной силы и значимости эстетических ценностей.

Присоединив детей в проблемно-поисковую деятельность, развивающую их эстетические ценностные ориентации, применяются самые разнообразные методические приемы: формирование установки на эстетическое восприятие произведений ДПИ Кубани, сопоставление произведений искусств на основе общей темы, сюжета, стилевых направлений, на основе эмоционально-образной общности. Главная цель этих приемов активирование ассоциативного мышления, проявление воображения и фантазии, механизмов интуиции личности. Сконцентрировать взор учащихся на изучения общности эмоционально-образного мира произведений ДПИ родного края, мы создаем проблемные ситуации, в процессе которых участники должны выбрать стихотворение, музыкальное произведение, созвучное рассматриваемому примеру, уметь объяснить свой выбор, продолжить этот ряд своими собственными примерами. При этом возникает вероятность вести сравнение и сопоставление разнообразных художественных средств, проникать более доходчиво в язык искусства путём различных ассоциаций, аналогий и т.п.

В процессе педагогической работы необходимо, чтобы добивались того, чтобы каждое произведение, изучаемое с детьми, любая проблема, связанная с его анализом, достигали и обретали современное звучание. Это очень важно, поскольку, разъясняя духовное содержание

искусства с позиции настоящего времени, дети как бы «приближали» его к себе, сопоставлять общезначимое с неповторимо личным, задумывались над жизненными вопросами. Происходила своего рода переработка» эстетических ценностей, которая и вела к расширению и обогащению духовного мира.

Третья группа методов – это методы для усвоения деятельностно-творческого компонента процесса приобщения к ДПИ Кубани, такие как: тренировочные упражнения с целью освоения элементарных средств художественной выразительности ДПИ Кубани, создание поисковых, «проблемных» ситуаций, дидактических игр, драматизаций. Они оказывают такого рода воздействие, которое обеспечивает реальные практические действия учащегося, воплощающие его внутреннее эстетическое отношение, которое как бы осуществляет ценности в эстетической деятельности.

Предлагается использовать методы, направленные на приобщение детей к эстетической деятельности, на развитие их умений и навыков художественно воспроизводить окружающее, осваивать элементарные средства художественно-эстетической выразительности.

Три группы методов – это три стороны педагогического влияния на приобщение дошкольников к эстетическим ценностям, становление их личности. Педагог способствовал эстетическому восприятию мира, помогал учащимся осмысливать эстетические ценности, инициировал создание эстетического вне и внутри личностной структуры ребёнка.

Мы проанализировали главные группы методов работы с детьми дошкольного возраста. Вместе с тем, методическая инструменталка процесса ознакомления детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) с декоративно-прикладным искусством Кубани в конечном итоге будет определяться психологическими особенностями детей, их готовностью к восприятию новой информации и овладению прикладными умениями и навыками, которая, в свою очередь, является видом декоративно-прикладного искусства.

#### ***Примечания***

1. Бондарь, Н. Н. Традиционная культура кубанского казачества / Н. Н. Бондарь. – Краснодар, 2011.
2. Григорьева, Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – М., 2013.
3. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / под ред. В. Б. Косминской. – М, 2011. – С. 32.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АНДРИЕНКО А.В.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**АНДРИЕНКО Н.К.** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**АНИСИМОВА И.А.** – старший воспитатель МБДОУ для детей раннего возраста № 1 (г. Армавир).

**БЕЛЯКОВА А.М.** – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования, аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ВАРЕЦА Е.С.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ГЕРЛАХ И.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ГЛАДЧЕНКО В.Е.** – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ГРИГОРЯН Л.Г.** – старший воспитатель МБДОУ № 55 (г. Армавир).

**ДОРОХИНА О.В.** – соискатель кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, начальник отдела профориентации, практики и содействия трудоустройству ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ДОХОЯН А.М.** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной и специальной педагогики и психологии (г. Армавир).

**ДУБОВАЯ Д.А.** – магистрант факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ЖИВОГЛЯД М.В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ЖИРИНА О.С.** – преподаватель кафедры экономики и управления, магистрант 1 года обучения, аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ЗВЫКОВА Е.Л.** – воспитатель МАДОУ № 18 (г. Армавир).

**ИСАУЛОВА О.В.** – педагог–психолог МБДОУ № 54 (г. Армавир).

**КАГИЯН С.М.** – учитель русского языка и литературы (практическая журналистика) г. Майнц, Федеративная Республика Германии.

**КАЧАЛОВА А.В.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**КОВЕНКО В.А.** – студентка 2 курса СПФ ФГБОУ ВО «АГПУ» (научн. руковод.: к.псих.н., доцент Е.С. Вареца) (г. Армавир).

**КОЧНОВА О.Н.** – ст. воспитатель МАДОУ № 18 (г. Армавир).

**ЛУГОВСКАЯ И.А.** – воспитатель МБДОУ № 55 (г. Армавир).

**ЛУКАШ С.Н.** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**МАЛИКОВА И.Н.** – руководитель физ. воспитания Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Армавирский машиностроительный техникум» (г. Армавир).

**МАЛЫГИНА Т.С.** – воспитатель МБДОУ № 55 (г. Армавир).

**МАРТЫНЕНКО А.С.** – магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «АГПУ» (научн. руковод.: к.псих.н., доцент Е.С. Вареца) (г. Армавир).

**МАТОСЯН М.Г.** – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**НАЗАРЕТЯН М.Г.** – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**НОВАКОВСКАЯ Н. Е.** – воспитатель МБДОУ № 54 (г. Армавира).

**ОЛЕШКО Т.И.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ПЕТРОСЯН С.К.** – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования, аспирант 2 курса ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ПЛОТНИЧЕНКО Н.А.** – старший воспитатель МБДОУ № 54 (г. Армавир).

**ПЛУЖНИКОВА Е.А.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ПОПОВА А.А.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**РОСЛЯКОВА Н.И.** – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «КУБГУ» (г. Краснодар).

**САРГИСЯН Е.С.** – воспитатель ЧУ ДО «Замок детства» (Московская область, Ленинский район, пос. совхоза им. Ленина).

**СЕЛИЩЕВ С.М.** – тренер-преподаватель МБУДОД «Детско-юношеская спортивная шахматная школа» (г. Армавир).

**СЕМЕНАКА С.И.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**СЕЧКАРЕВА Г.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**СОГОЯН С.С.** – доктор педагогических наук, проректор по общим вопросам Гюмрийского государственного педагогического института им. М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения.

**ТАРАСЬЯН Н.А.** – доктор психологических наук, доцент, первый проректор НЧОУ ВО «АГСИ» (г. Армавир).

**ТВЕЛОВА И.А.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ТИМОВА М.М.** – воспитатель МДОАУ № 1 (г. Новокубанск).

**ХРИСТОФОРОВА Е.Д.** – педагог-психолог ГБОУ СПО «АМТ» (г. Армавир).

**ЧУПЕКО А.А.** – студентка 2 курса СПФ ФГБОУ ВО «АГПУ» (научн. руковод.: к.псх.н., доцент Е.С. Вареца) (г. Армавир).

**ЧУРИЛОВА Т. Ю.** – воспитатель МБДОУ № 55 (г. Армавир).

**ШАБАШОВА Е.Н.** – старший воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 11 «Теремок», поселок Псебай МО Мостовский район.

**ШИХОВЦОВ К.В.** – аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ШКРЯБКО И.П.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ШКУРОПИЙ Г.В.** – учитель начальных классов МБОУ СОШ №10 МО (г. Армавир).

**ШКУРОПИЙ К.В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ЭПОЕВА К.В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).

**ЯКУБОВА Т.И.** – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ» (г. Армавир).





*Для заметок*

*Научное издание*

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА**

*МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ*

Редакционно-издательский отдел  
Зав. отделом: А.И. Грибкова  
Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева  
Печать и послепечатная обработка: Н.О. Дейко, Э.Э. Хакиев  
Подписано к печати 27.05.2016. Формат 60×84/8.  
Усл. печ. л. 15,63. Уч. изд. л. 16. Тираж 550 экз.  
Заказ № 46/16.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
Редакционно-издательский отдел  
© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35

☎ *fax* 8(86137)32739, e-mail: rits\_agpu@mail.ru, сайт: www.agpu.net